

# **Opettajien kokemuksia inklusiosta käsityönope- tuksessa ja opetukseen tarvittavasta tuesta**

*"Minä en erityisopettajan tukea tarvitse - erityiset oppilaat  
tarvitsevat!"*

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Käsityötiede  
Pro Gradu  
Syyskuu 2019  
Noora Virkkunen

Ohjaaja: Erja Syrjäläinen



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen	Laitos - Institution – Department Opettajan koulutuslaitos	
Tekijä - Författare – Author Noora Virkkunen		
Työn nimi - Arbetets titel Opettajien kokemuksia inklusiosta käsityöopetuksessa ja opetukseen tarvittavasta tuesta		
Title Teachers' experiences of inclusion and the assistance needed in craft education		
Oppiaine - Läroämne – Subject Käsityötiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu - tutkielma / Erja Syrjäläinen	Aika - Datum - Month and year Syyskuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 89 s + 1 liite.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Inklusiivisen koulun myötä myös käsityön opetusryhmissä on monenlaisia oppilaita erilaisine haasteineen. Inklusiivisten käsityöryhmien johdosta myös opettajien työnkuva muuttuu väistämättä. Yksi inklusiota tukevista opetusmenetelmistä teoriakirjallisuuden ja aiempien tutkimusten mukaan on yhteisopettajuus. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata käsityötä opettavien opettajien kokemuksia inklusiivisten käsityöryhmien opetuksesta ja siihen tarvittavasta tuesta. Opettajien kokemusten lisäksi tutkimuksen tehtävänä oli kuvata käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteisopettajuudesta.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisena kyselytutkimuksena. Tutkimuskutsu ja kyselylomake jaettiin käsityötä opettaville opettajille internetin välityksellä. Kysely koostui sekä suljetuista, että avoimista kysymyksistä sekä opettajien taustatietoja koskevasta osiosta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 46 käsityötä opettavaa opettajaa. Opettajien vastausten analysoinnissa käytettiin laadullista sisällönanalyysia.</p> <p>Opettajat kokivat inklusiiviset käsityöryhmät haastaviksi sekä opetuksen laadun, että oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin kannalta. Inklusiivisessa käsityöryhmässä lisätukea oli harvoin saatavilla, eikä opettajat tunteneet oman aikansa ja osaamisensa riittävän kaikkien oppilaiden opetukseen. Opettajat tunsivat tarvitsevansa erityisopettajan ammattitaitoa ja tukea työhönsä sekä oppitunneilla että oppituntien ulkopuolella. Yhteistyö erityisopettajan kanssa oli kuitenkin opettajilla harvinaista. Erityisopettajan kanssa toteutettavalla yhteisopetuksella nähtiin monia etuja, jotka voisivat vastata inklusiivisten ryhmien haasteisiin. Yhteisopetukselle, kuten muulokin yhteistyölle ja käsityöopetukseen saatavalle lisätuelle, haasteena nähtiin käsityöopetukseen suunnatun erityisopetuksen vähäiset resurssit. Tutkimustulosten perusteella todellinen inklusio ja kaikille yhteinen käsityöopetus toteutuu vain harvoin, eikä tilanne muutu ilman käsityöopetukseen suunnattavaa tukea.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Inklusio, yhteisopetus, käsityöopetus, käsityöopettaja, erityisopettaja		
Keywords Inclusion, co-teaching, craft education, craft teacher, special education teacher		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto		



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution – Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Noora Virkkunen			
Työn nimi - Arbetets titel Opettajien kokemuksia inklusiosta käsityöopetuksessa ja siihen tarvittavasta tuesta			
Title Teachers' experiences of inclusion and the assistance needed in craft education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Erja Syrjäläinen		Aika - Datum - Month and year September 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 89 pp. + 1 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Because of inclusive school system a wide group of pupils with different challenges are met in craft education groups. Inclusive craft groups will also have an influence on teachers' job descriptions. Theoretical literature and previous research suggests co-teaching as one way to support inclusion in schools. The aim of this study was to illustrate craft teachers' experiences when teaching inclusive craft groups. The study also illustrates the assistance needed by the craft teachers. In addition to teachers experiences the purpose of this study is to describe craft teachers' opinions about co-teaching with special education teachers.</p> <p>This study was fulfilled as a qualitative survey research. The research call and the questionnaire were distributed to craft teachers via the Internet. The survey contained both closed and open questions as well as a section on teachers' background information. Altogether 46 craft teachers participated in the study. Qualitative content analysis was used to analyze teachers' responses.</p> <p>Teachers felt that inclusive craft groups were challenging in terms of the quality of teaching and the well-being of pupils and teachers. Additional support was rarely available in the inclusive craft groups. Teachers felt that they could use the assistance provided by special education teachers during and outside lessons. Craft teachers saw many benefits when co-teaching with special education teachers, however collaboration between craft teachers and special education teachers was uncommon/unusual. Limited special education resources in craft education is a major challenge for co-teaching and special educators support in the craft lessons. Based on the results of this research, the real inclusion in the craft education where students get needed support, is rarely true and the situation will not change without additional resources and support in craft education.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Inklusio, yhteisopetus, käsityöopetus, käsityöopettaja, erityisopettaja			
Keywords Inclusion, co-teaching, craft education, craft teacher, special education teacher			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	1
2	KAIKILLE YHTEINEN, INKLUSIIVINEN PERUSKOULU .....	3
	2.1 Kolmiportainen tuki.....	3
	2.2 Integraatio ja inklusio.....	4
	2.3 Yhteisen koulun edellytykset .....	7
3	KÄSITYÖ KOULUSSA .....	10
	3.1 Käsityön merkitys oppiaineena.....	10
	3.2 Inklusiiviset käsityöryhmät.....	13
4	YHTEISTYÖ ERITYISOPETTAJAN KANSSA .....	15
	4.1 Yhteistyön merkitys .....	15
	4.2 Yhteistyön määrä .....	16
	4.3 Yhteisopettajuus yhteistyömuotona.....	18
	4.4 Yhteisopettajuuden edut ja haasteet .....	22
5	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	27
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	28
	6.1 Tutkimusote ja -menetelmä .....	28
	6.2 Kyselylomake .....	29
	6.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston hankinta.....	32
	6.4 Aineiston analyysi.....	33
7	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	54
	7.1 Tulosten tarkastelu .....	54
	7.2 Opettajien kokemukset inklusiivisista käsityöryhmistä.....	55
	7.3 Käsityön- ja erityisopettajan yhteistyö käsityöopetuksessa .....	62
	7.4 Opettajien käsitykset yhteisopettajuudesta .....	67
	7.5 Tulosten yhteenveto .....	76
8	LUOTETTAVUUS .....	79
9	POHDINTAA .....	80
	LÄHTEET .....	84
	LIITTEET .....	90

## TAULUKOT

Taulukko 1. Yhteisopetuksen muodot (Cook & Friend 1995). .....	21
--	----

## KUVIOT

Kuvio 1. Analyysi. Opettajien kokemukset inklusiivisista käsityöryhmistä. ....	37
Kuvio 2. Analyysi. Tarve erityisopettajan antamalle tuelle.....	40
Kuvio 3. Analyysi. Yhteisopetus erityisopettajan kanssa.....	42
Kuvio 4. Analyysi. Muu yhteistyö erityisopettajan kanssa. ....	44
Kuvio 5. Analyysi. Yhteisopetuksen etuja oppilaan kannalta.....	46
Kuvio 6. Analyysi. Yhteisopetuksen etuja opettajan kannalta. ....	48
Kuvio 7. Analyysi. Yhteisopetuksen haasteet oppilaan kannalta.....	50
Kuvio 8. Analyysi. Yhteisopetuksen haasteet opettajan kannalta.....	52
Kuvio 9. Analyysi. Yhteisopetuksen haasteet yleisellä tasolla.....	54

# 1 Johdanto

Vuoden 2018 syksyllä 18,8 % peruskoululaisista sai erityistä tai tehostettua tukea (SVT 2019). Käsityö on yksi oppiaineista, jossa tehostetun ja erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat ovat usein osana yleisopetuksen ryhmää. Käsityönopeettajan tulee osata tukea kaikkia oppilaita ja taata näille laadukasta opetusta oppilaiden tuen tarpeesta riippumatta (POPS 2014). Käsityönopeettajan opinnoissa erityispedagogiikkaa ja tuen tarpeessa olevien oppilaiden tukemista käsitellään kuitenkin hyvin suppeasti. Nuutisen (2014, 59) pro gradu - tutkielman mukaan kotitalousopettajat kokivat, ettei opettajankoulutus valmistanut heitä riittävästi tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen opetuksessa. Sama pätee varmasti myös käsityönopeettajiin.

Koulujärjestelmän muutos inklusioperiaatteen mukaiseksi sekä oppilaan kolmiportainen tukijärjestelmä edellyttävät opettajilta entistä tiiviimpää yhteistyötä (POPS 2014; Ahtiainen ym. 2012: 25–26). Koulussa yksin työskentelemisestä ollaan Ahtiaisen ja kumppaneiden (2011, 52) mukaan hiljalleen siirtymässä yhdessä suunnittelun ja toteuttamisen suuntaan. Käsityönopeettajat omien kokemusieni mukaan tekevät vain harvoin yhteistyötä muiden opettajien, etenkin erityisopettajien, kanssa. Tätä käsitystä tukee myös aiheesta tekemäni (2017) kirjallisuuskatsaus, jossa en löytänyt yhtään tieteellistä tutkimusta tai muuta kirjallisuutta koskien käsityönopeettajien ja erityisopettajien yhteisopetusta tai muuta yhteistyötä opettajien välillä. Tutkimuksen puuttuminen tältä kentältä saattaa kertoa siitä, että yhteistyötä erityisopettajan ja käsityönopeettajan välillä ei juurikaan tehdä. Se kertoo yhteistyön vähäisyys siitä, että erityisopettajan tukea ei tarvita käsityötunneilla vai siitä, että yhteistyötä ei tehdä tuen tarpeesta huolimatta, ei voi tutkimuksen puuttumisesta päätellä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen käsityötä opettavien opettajien kokemuksia inklusiosta käsityöopetuksessa sekä siihen tarvittavasta tuesta. Lisäksi tarkastelen kohteena on opettajien näkemykset erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen eduista ja haasteista käsityöopetuksessa. Tutkimustulosten avulla voidaan saada tietoa siitä, toteutuuko inklusio käsityötunneilla ja miten

opettajat kokevat inklusiiviset käsityöryhmät työssään. Tämän lisäksi tulokset voivat kertoa kaivataanko käsityöopetukseen lisää tukea vai tuntevatko opettajat pärjäävänsä nykyisellä tuen määrällä. Jos opettajat kokevat tarvitsevänsä lisää erityispedagogista tietotaitoa inklusiivisten ryhmien opetukseen, tulosten perusteella voidaan miettiä uudestaan erityisopetusresurssin jakamista myös käsityöopetukseen oppilaiden riittävän tuen takaamiseksi. Käsityöopettajien näkemysten avulla voidaan pohtia käsityöopettajien ja erityisopettajien yhteisopetuksen antia ja tarpeellisuutta inklusiivisten käsityöryhmien opetuksessa.

Tämän tutkimuksen viitekehys koostuu aiheetta koskevasta teoriakirjallisuudesta ja aiempien tutkimusten tuloksista. Tutkimuksen toisessa luvussa avataan inklusiivisen peruskoulun taustaa ja sen toimimisen edellytyksiä. Käsityöoppiaineen merkitystä peruskoulussa sekä inklusiivisia käsityöryhmiä käsitellään tarkemmin kolmannessa luvussa. Neljännessä luvussa tarkastellaan aikaisempien tutkimusten valossa erityisopettajien tekemää yhteistyötä sekä esitellään tarkemmin yhteisopettajuutta opettajien yhteistyömuotona.

## **2 Kaikille yhteinen, inklusiivinen peruskoulu**

### **2.1 Kolmiportainen tuki**

Erityisopetuksen strategian (2007) ehdotuksesta uuteen opetussuunnitelmaan (2014) on yleisen tuen ja erityisen tuen väliin lisätty tehostetun tuen muoto. Uusi kolmiportaisen tuen järjestelmä koostuu yleisen, tehostetun ja erityisen tuen muodoista. Perusopetuslain (1998, luku 4) mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ohella oppilaanohjausta ja riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea koko perusopetuksen ajan. Uudella kolmiportaisen tuen mallilla pyritään takaamaan oppilaille entistä paremmin hänen tarvitsemansa tuki koulussa. Tavoitteena on edistää entistä tietoisemmin varhaista puuttumista heti haasteiden ilmettyä ja siten ennaltaehkäistä ongelmien kasvua ja oppilaan tarvetta erityiseen tukeen. (POPS 2014.) Kolmiportaisessa tuessa tavoitteena on myös muokata perusopetuksesta yhä laadukkaampaa ja oppilaslähtöisempää sekä lisätä eri toimijoiden yhteistyötä oppilaan parhaaksi (Takala 2010, 21). Kaikissa kolmiportaisen tuen muodoissa opetuksen, oppimistehtävien ja tarvittaessa oppimistavoitteiden eriyttäminen on edellytys oppilaan parhaan oppimisen mahdollistamiseksi (Peda.net 2011). Eri tukiportaavat eroavat toisistaan pääosin tuen intensiivisyydessä. Kolmiportaisen tuen ajatuksena on oppilaan joustava siirtyminen tarvittaessa tehokkaamman tuen portaalle ja tuen tehotessa takaisin yleistä tukea kohti. (POPS 2014, 62–65.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen, ja sitä tulee antaa heti tarpeen ilmetessä ilman erillisiä päätöksiä. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada yleistä tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä. Sen tavoitteena on parantaa varhaista haasteisiin puuttumista sekä ongelmien ennalta ehkäisy. (Erityisopetuksen strategia 2007, 24–25.) Yleiseen tukeen kuuluu yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla ehkäistään oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia. Yleiseen tukeen voi käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä



lukuun ottamatta. Tukemisen keinoina voi olla esimerkiksi eriyttäminen, tukiope-  
tus, opetusryhmien joustava muuntelu sekä yhteistyö kodin sekä koulun ammat-  
tilaisten kanssa. (POPS 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) yleisen ja erityisen tuen väliin lisät-  
tyä tehostettua tukea annetaan oppilaalle, jonka tukemiseen yleinen tuki ei riitä.  
Tehostettua tukea annetaan oppilaalle, joka tarvitsee säännöllistä tukea tai useita  
samanaikaisia tukimuotoja. Tehostetussa tuessa voidaan käyttää kaikkia yleisen  
tuen tukimuotoja, mutta oppimisen ja koulunkäynnin tuki on intensiivisempää ja  
pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Oppilaalle tehdään kirjallinen oppimissuun-  
nitelma, johon kirjataan oppilaan tavoitteet, annettavat tukimuodot ja opetusjär-  
jestelyt sekä suunnitelma oppimisen seurannasta. (POPS 2014.) Tehostetun  
tuen portaan tarkoituksena on ehkäistä syntyneiden haasteiden kasvamista ja  
erityisen tuen tarvetta jatkossa (Erityisopetuksen strategia 2007, s. 57). Perus-  
opetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan tehostettua tukea tulee antaa niin  
kauan kuin oppilas sitä tarvitsee.

Erityistä tukea annetaan oppilaalle, jonka tukemiseksi tehostettu tuki ei riitä. Eri-  
tyisessä tuessa tukea annetaan entistä vahvemmin, ja tuen keinoihin voidaan li-  
sätä erityisopetus ja tarvittaessa oppimäärien yksilöllistämistä. (POPS 2014). Pe-  
rusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan erityinen tuki muodostuu eri-  
tyisopetuksesta ja muista oppilaan tarvitsemista tukimuodoista. Erityisen tuen tar-  
vetta ja siihen siirtymistä arvioidaan moniammatillisessa ryhmässä yhdessä op-  
pilaan, vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kuten esimerkiksi psykologien  
kanssa (Ahtiainen ym. 2012, 25–26).

## **2.2 Integraatio ja inkluusio**

Koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi Suomeen luotiin koko kansan yhteinen  
peruskoulu (Jakku-Sihvonen 2009, Hilmolan & Syrjäläisen 2014, 37 mukaan).  
Peruskoulun perustamisesta huolimatta tasa-arvoiseen koulutukseen on vielä  
matkaa. Suomessa yhtenäisen peruskoulun suuntaan on edetty koko väestön

oppivelvollisuuden kautta erityisluokkia ja yleisopetuksen luokkia yhdistävään integraatioon ja siitä edelleen kaikkien yhteiseen, inklusiiviseen kouluun. Integraation ja inklusion eroa voi kuvailla niin, että integraatiolla pyritään erilaisiksi leimattujen oppilaiden mukaan ottamiseen, kun inklusiossa ajatuksena on kaikkien kuuluminen ryhmään jo lähtökohtaisesti. (Saloviita 2006.) Saloviidan (2012, 2) mukaan aiemmin yhteisestä koulusta käytettyyn integraation käsitteeseen on yhdistynyt ajatus ehdollisesta yhteenkuuluvuudesta henkilön vammaisuuden tai eroavuuden asteesta riippuen. Uudella inklusion käsitteellä tätä ehdollisuutta pyrittiin poistamaan entistä tehokkaammin. Inklusio on jatkuvaa osallistumisen esteiden purkamista koulussa ja koko yhteiskunnassa. Inklusiivisessa koulussa kaikkien oppilaiden osallistumista ja oppimista tuetaan, ei pelkästään yleisen tuen oppilaita kuin myöskään vain tehostetun tai erityisen tuen oppilaita. (Naukkarinen ym. 2010.)

Inklusiolla tarkoitetaan kaikkien lasten oikeutta käydä koulua yhteisellä, oppilaan tarpeisiin mukautuvalla luokalla vammasta tai sen vaikeusasteesta riippumatta (Saloviita 2006, 338). Inklusiossa on kyse oppilaiden yleisestä tasa-arvosta koulussa, ei pelkästään lähikouluperiaatteesta (Takala 2010, 13). Kaikkien tasa-arvoinen kohtelu ei tarkoita kaikkien kohtelua samalla tavalla, vaan kaikkien perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaamista sekä yksilöllisten tarpeiden huomioimista (POPS 2014, 28). Inklusiivisessa koulussa oppilasta ei poisteta tuen luokse, vaan oppilaan tarvitsema tuki tuodaan oppilaan luokse yhteiseen luokkaan (Naukkarinen ym. 2010) ja sulautetaan muuhun opetukseen (Saloviita 2008, 15). Inklusiossa yhteistä oppimisympäristöä muutetaan niin, että se mahdollistaa opetuksen eriyttämisen ja jokaisen oppilaan yksilöllisen tukemisen. Luokkahuoneessa voi esimerkiksi olla useita opettajia ja muita oppilaita tukevia aikuisia. Yhteisen koulunkäynnin ja oppilaan riittävän yksilöllisen tukemisen lisäksi inklusioon kuuluu olennaisesti jokaisen yhteisössä olijan hyväksytyksi ja arvostetuksi tuleminen ja osallisuus koko yhteisössä. (Naukkarinen ym. 2010.)

Inklusiivinen koulu on kansainvälinen koulutuksen kehittämisen tavoite (Savolainen 2009). Italia on toistaiseksi ainoana maana pystynyt toteuttamaan inklusiota täysimittaisesti (Saloviita 2013, 37). Italiassa 1970-luvulla säädetty koululaki oikeuttaa kaikki lapset vammasta ja sen vaikeusasteesta riippumatta käymään koulua tavallisella luokalla, eikä kouluilla ole oikeutta estää lapsen pääsyä kouluun (Saloviita 2008, 14). Suomessa inklusiota tukee monet lait (mm. Vammaispalvelulaki 380/1987; Perusopetuslaki 628/1998, Suomen perustuslaki 731/1999l.) ja kansainväliset sopimukset (mm. Salamancan julistus), joissa taataan kaikkien ihmisten oikeus yleisiin julkisiin palveluihin vammoista tai muista ominaisuuksista riippumatta. Lait kieltävät myös kaikenlaisen syrjinnän ja erilliskohtelun, johon lukeutuu myös oppilaan poissulkeminen lähikoulusta tai yleisopetuksen luokasta (Saloviita 2008, 14). Kuuluminen muiden oppilaiden joukkoon on jokaisen kansalaisoikeus (Saloviita 2006, 340, Naukkarinen ym. 2010). Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 18) mainitaan, että perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Vaikka kaikkien oikeus yhteiseen kouluun on säädetty lain tasolla ja siihen on sitouduttu erilaisin sopimuksin, se ei kuitenkaan Saloviidan (2008, 16) mukaan näy kouluissa käytännön tasolla. Sanaa inklusio ei myöskään mainita perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) edellisen lisäksi kertaakaan. Saloviidan (2006, 339) mukaan inklusiota pidetään Suomessa yleisesti lähinnä periaatteena, johon pyritään, jos se on mahdollista. Inklusioperiaatteen vastaisesti oppilaat voidaan siis erottaa muista, jos yhteisen opetuksen ei koeta olevan mahdollista. Nuutisen (2014) sekä Kuorelahden ja Vehkakosken (2009) tutkimuksissa opettajat pitivät inklusiota hyvänä periaatteena ja hienona ajatuksena, jota ei kuitenkaan ole mahdollista toteuttaa käytännössä. Inklusion onnistuminen nähtiin riippuvaiseksi ongelmien laadusta ja vaikeusasteesta, eikä kaikkien oppilaiden ajateltu kuuluvan tavalliseen peruskouluun. Opettajat suhtautuivat kriittisesti erityisesti käytöshäiriöisten ja vaikeasti vammaisten oppilaiden opiskeluun yleisopetuksen luokassa (Kuorelahti & Vehkakoski 2009). Myös Oksasen ja Hakkaraisen (2017, 52) pro gradu -tutkielmassa opettajien integraatiomyönteisyys sisälsi poikkeuksetta jonkinasteisen varauk-

sen. Voidaanko siis ajatella, että opettajat pitävät yhteistä koulua ja luokkaa hyvänä ajatuksena niin kauan, kunhan tietyntylaiset oppilaat voidaan erotella pois muiden luota? Inklusiivisen koulun edellytyksiä avataan tarkemmin seuraavaksi.

### **2.3 Yhteisen koulun edellytykset**

Positiiviset kokemukset yhteisestä koulusta eivät välttämättä riitä muuttamaan siihen kohdistuneita negatiivisia asenteita. Kuorelahden ja Vehkakosken (2009, 49) tutkimuksessa onnistunut integraatiokokemus nähtiin joissain tapauksissa positiivisena poikkeuksena lapsen muuten hyvistä ominaisuuksista johtuen, ja suhtautuminen yhteiseen kouluun säilyi kriittisenä. Lähteen (2014) pro gradu -tutkielmassa vanhemmat luokanopettajat suhtautuivat inklusioon nuoria kielteisemmin. Nuutisen (2014, 56) tutkimuksessa opettajat suhtautuivat sitä myönteisemmin inklusioon, mitä positiivisempia kokemuksia heillä oli tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta, ja mitä tyytyväisempiä he olivat koulun resurssien määrään. Kosken ja Rytivaaran (2004) pro gradu -tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat integraation olevan ihanteellista silloin, kun resurssit ja integraation edellytykset ovat riittävät. Sen sijaan oppilaiden selviytymistä pidettiin mahdollisena tilanteissa, joissa tuen tarpeessa olevat oppilaat siirretään integraation nimissä yleisopetuksen ryhmään ilman tarvittavia resursseja. Oksasen ja Hakkaraisen (2017, 50–51) pro gradu -tutkielmassa luokanopettajien työmäärän ja työn haastavuuden koettiin kasvavan ja siten työssä jaksamisen heikentyvän, kun opettajilla ei ole riittävää ammattitaitoa erityisoppilaiden kanssa työskenteleeseen. Resurssien puute näkyi Oksasen ja Hakkaraisen (2017, 53) pro gradu -tutkimuksessa kriittisenä suhtautumisena inklusioon.

Saloviita (2008, 22) toteaa Itälinnan, Leinosen ja Saloviidan (1994) tutkimukseen viitaten, että suurin osa vammaisten lasten vanhemmista toivovat lapsen olevan tavallisella luokalla. Vuosikymmen Leinosen ja kumppaneiden (1994) tutkimuksen jälkeen toteutetussa kyselytutkimuksessa taas erityisoppilaiden vanhemmat suhtautuivat yhteiseen opetukseen negatiivisemmin kuin muut vanhemmat. Vanhemmat olivat huolissaan lapsensa itsetunnosta ja asemasta inklusiivisessa ryhmässä. Lapsen erillään opettamisen ajateltiin tukevan lapsen kasvua ja kehitystä

ja olemaan yhteistä luokkaa parempi vaihtoehto tukea tarvitsevalle lapselle. (Kuorelahti ja Vehkakoski 2009, 22-23.) Yleisenä ajatuksena onkin ollut, että oppimisvaikeudet, käyttäytymisen haasteet tai vammaisuus estävät lapsen menestymisen yleisopetuksen luokassa ja että oppilas voi saada tarvitsemaansa tukea vain erityisluokalla (Saloviita 2008, 12). Kuorelahden ja Vehkakosken (2009) tutkimuksessa opettajilla oli yleinen pelko siitä, ettei kaikki oppilaat heidän ominaisuuksistaan johtuen selviydy yleisopetuksen ryhmässä. Naukkarinen ja kumppanit (2010) toteavatkin inklusiiossa olevan kyse koulun käytänteiden lisäksi myös asenteiden ja uskomusten muuttamisesta. Tehtyjen tutkimusten (mm. Baker, Wang & Walberg 1994/1995; Hattie 2009; Alastupa 2007) perusteella erityisluokka tai erityisopettajan erillisessä opetuksessa käyminen ei paranna oppilaan oppimista tai edistä sosiaalisten taitojen kehitystä, vaan voi jopa toimia näitä sekä myöhempää elämässä menestymistä haittaavana tekijänä. Tavalliset yleisopetuksen ryhmät puolestaan tukevat oppimista, sosiaalisia taitoja sekä yhteiskuntaan liittymistä niin lieviä haasteita omaavilla kuin vaikeavammaisilla oppilailla. (Saloviita 2012, 45-49; Saloviita 2013, 31-37; Savolainen 2009.) Tukea tarvitsevat lapset saavat myös parempaa ja tehokkaampaa tukea opiskellessaan omassa luokassa (Harbort, Gunter, Hull, Brown, Venn, Wiley & Wiley 2007). Erityisopetuksen tehottomuuden on arveltu johtuvan osittain erityisoppilaiksi leimaantuneisiin lapsiin kohdistuvasta alhaisemmasta vaatimustasosta (Saloviita 2013, Saloviita 2008, 26) sekä positiivisten roolimallien puutteesta erityisluokilla (Saloviita 2006, 330). Inklusion vastustamista perustellaan usein opetuksen laadun kärsimisellä ja luokan muiden oppilaiden oppimisen heikentymisenä. Tutkimuksissa ei kuitenkaan ole löydetty muille oppilaille syntyvää haittaa. (Saloviita 2012, 49-50; Saloviita 2013, 35-36.) Inklusiivisessa koulussa ja opetusryhmässä opiskelu antaa puolestaan mahdollisuuksia kohdata erilaisia ihmisiä ja tekemään yhteistyötä kaikkien kanssa sekä rakentaa pohjaa erilaisten ihmisten kunnioittamiselle ja tasa-arvoiselle yhteiskunnalle (Naukkarinen ym. 2010). Erilaisuuden kohtaaminen, hyväksyminen ja arvostaminen lähtevät kaikki siitä, kun erilaiset ihmiset elävät ja oppivat yhdessä (Saloviita 2008, 13). Yhteinen toiminta, josta ketään ei ole eroteltu pois, edistää lasten ja nuorten sosiaalista kehitystä ja ystävyyssuhteiden muodostamista, poistaa ja ehkäisee ennakkoluuloja, pelkoja sekä

syrijintää (Naukkarinen ym. 2010). Saloviidan (2088, 194–196) mukaan ystävyys-suhteiden merkitys on suuri kokonaisen hyvinvoinnin, mutta myös oppimisen kannalta. Ystävät toimivat kielellisten, sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen välittäjinä, mikä on erityisen hyödyllistä oppilaille, joilla on haasteita oppimisessa. Pelkkä fyysinen läheisyys ei riitä ystävyys-suhteiden solmimiseen, vaan tarvitaan sosiaalista vuorovaikutusta. Karjulan ja Korhosen (2018) pro gradu -tutkielma tukee Saloviidan väitettä. Tutkielman mukaan pelkkä fyysisesti samassa ryhmässä opiskelu ei luonut yleisopetuksen käsityöryhmään integroituneelle oppilaalle kuulumisuuden tunnetta käsityöryhmässä. Kuulumisuuden tunne rakentuu tutkimuksen perusteella etenkin vertaissuhteiden onnistumisesta, mutta myös toimivasta opettaja-oppilassuhteesta, käsityön mielekkyydestä sekä oppilaan omasta aktiivisesta käyttäytymisestä ryhmässä. (Karjula & Korhonen 2018.) Osallisuus, tasa-vertainen kuuluminen yhteisöön sekä nähdyksi ja kuulluksi tuleminen on perustana kokonaiselle hyvinvoinnille ja olennainen osa inklusion periaatetta (Louhela 2012). Inklusiiviseen opetukseen kuuluukin kaikkien oppilaiden osallisuuden ja yhteisöön kuulumisen tukeminen (Lakkala 2008, 211).

Inklusiivisen koulun toteutumiseksi koko koulujärjestelmän tulee muuttua. Kuorelahden ja Vehkakosken (2009) tutkimuksessa opettajat pitivät yleisopetuksen luokkaa sopimattomana useille tuen tarpeessa oleville oppilaille. Yleisopetuksen luokkaa pidettiin joustamattomana, kun taas erityisopetuksessa ajateltiin voitavan joustaa lapsen tarpeen mukaan. Inklusion toteutumiseksi yleisopetuksen luokkaan tulisi lisätä joustavuutta oppilaiden lähtökohtien ja tuen tarpeen mukaan. Arthaud kollegoineen (2007) toteavat, että inklusiivinen koulu muuttaa koulun käytänteiden lisäksi myös opettajien työnkuvaa ja rooleja. Inklusion myötä luokan- ja aineenopettajien vastuu tuen tarpeessa olevien lasten oppimisesta kasvaa. Inklusiota tuetaan opettajien, erityisesti yleisopetuksen sekä erityisopettajien yhteistyöllä. (Arthaud ym. 2007; POPS 2014.) Myös Gummeruksen ja Jussilan (2015, 50) pro gradu -tutkielmassa haastateltujen erityisopettajien mielestä yhteistyö toisten opettajien kanssa on välttämätöntä inklusiivisessa koulussa työskenneltäessä. Erityisopettajat mainitsivat yhteistyötavoiksi tiedon jakamisen, yhteissuunnittelun sekä yhteisopettajuuden (Gummerus & Jussila 2015, 51).

### **3 Käsityö koulussa**

#### **3.1 Käsityön merkitys oppiaineena**

Käsityön ja sitä kautta käsityön opetuksen merkitys on muuttunut aikakausten välttämättömästä toiminnasta harrastukseksi ja nykyään laajemmin itsensä toteuttamisen keinoksi (Pöllänen & Kröger 2001, 233–237). Käsityön tekemisen avulla ihminen voi olla suhteessa luontoon ja maailmaan muokatessaan ympäristöään ja käsitellessään erilaisia materiaaleja (Kojonkoski-Rännäli 1995, Karpisen & Syrjäläisen 2014, 30 mukaan). Ihminen jättää tietoisesti ja tiedostamattaan käsityön kautta jälkiä itsestään ja kulttuuristaan, omasta olemassa olostaan, tuleville sukupolville (Karppinen & Syrjäläinen 2014, 30). Kojonkoski-Rännäli (1998, Pöllänen 2012, 2 mukaan) kuvaa ihmisellä olevan luonnostaan halu ja tarve käsillään tekemiseen ja oman olemisensa toteuttamiseen käsityön keinoin.

Käsityössä yhdistyy samanaikaisesti itse materia eli työn tuloksena syntynyt tuote sekä aineeton kokonainen käsityön tekemisen prosessi. Usein juuri tämä käsityöprosessi nähdään lopputuotetta tärkeämpänä tekijänä käsityötä määriteltäessä ja sen merkityksiä perustellessa. Esimerkiksi Rontin (2013, 53-54) pro gradu -tutkielmassa käsityötä opettavat opettajat pitivät käsityöprosessia lopullista tuotetta tärkeämpänä. Käsityön päämääränä voikin valmiin käsityötuotteen sijaan olla ilmaisu, kokeilu tai vuorovaikutus materiaalin kanssa ja siihen tutustuminen. (Kouhia & Laamanen 2014, 13, 17.) Vaikka käsityössä ja käsityöopetuksessa on usein suuri paine tuottaa laadukas ja taidokkaasti toteutettu tuote (Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen, 2014, 13), Kouhia ja Laamanen (2014, 13) muistuttavat, että käsityöllä ei ole tarkkoja tai yksiselitteisiä laatukriteereitä, jotka tuotteen tulisi täyttää ollakseen käsityötä. Käsityön opetuksessa tulee muistaa, että jokainen oppilas tekee omanlaista käsityötään. Motorisia haasteita omaavien tai näkövammaisten oppilaiden käsityön lopputulokset saattavat poiketa paljonkin opettajan omista odotuksista käsityötuotetta kohtaan. Opettaja saattaa kokea myös jonkin oppilaan käytöksen haastavaksi, jos hän ei tuota sellaista käsityötä kuin opettaja on itse ajatellut. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että nämä työt eivät

olisi käsityötä. Opetussuunnitelman tavoitteiden täyttämiseksi käsityöprosessi on lopputulosta oleellisempaa, joten on tärkeää, että jokaiselle oppilaalle luodaan aitoja mahdollisuuksia osallistua tähän prosessiin ja toteuttaa omaa käsityötään. Kokko, Viilo, Matinlauri ja Tokola (2014, 84) korostavat opettajan antaman tuen tarpeellisuutta, vaikka oppilaat toteuttavatkin omaa käsityöprosessiaan.

Monissa tutkimuksissa korostetaan käsityön tekemisen ja hyvinvoinnin yhteyttä (mm. Harris 2008; Pöllänen 2012). Nuutinen, Soini-Salomaa ja Kangas (2014, 206) näkevät tulevaisuuden käsityön kytkeytyvän entistä vahvemmin juuri hyvinvointiin ja elämänhallintaan. Käsitöiden tekeminen voi auttaa esimerkiksi tunteiden käsittelyssä, oman identiteetin rakentamisessa sekä rentoutumisessa (Pöllänen 2013, 221–223). Se voi kohottaa myös mielialaa, virkistää, lisätä tyytyväisyyttä sekä hallinnan tunnetta elämässä (Harris 2008; Nuutinen ym. 2014, 206). Pöllänen ja Kröger (2001, 240) esittävät käsityöllä olevan oma roolinsa myös oppimishäiriöiden sekä kognitiivisten ja sosiaalisten kehityshäiriöiden korjaamisessa esimerkiksi harjoittamalla silmän ja käden yhteistyötä sekä mahdollistamalla aitoja vuorovaikutus tilanteita käytännön ongelmia ratkoessa. Rontin (2013, 52) tutkimuksessa käsityötunteja pidettiin osittain hengähdystaukoina akateemisiin aineisiin, jolloin oppilaat pääsevät toteuttamaan itseään konkreettisesti työskennellen. Yhden opettajan mukaan muuten heikompaa oppilasta pystyi kannustamaan ja innostamaan käsityöntunneilla enemmän, mikä näkyi positiivisesti myös muissa aineissa (Rontti 2013, 52). Toinen Rontin (2013, 41) tutkimukseen osallistunut opettaja on huomannut muissa aineissa negatiivisesti näyttäytyvien autismin piirteiden olleenkin positiivisia ominaisuuksia käsityöntunneilla. Positiivisten tunteiden lisäksi käsityön tekemiseen liittyy myös ajoittaisia turhautumisen ja riittämättömyyden tunteita (Kouhia & Laamanen 2014, 17; Seitamaa-Hakkarainen, Laamanen, Viitala & Mäkelä 2013, 14–16). Pesolan (2013, 66) mukaan kädentaidot kehittävät muun muassa epäonnistumisen ja epävarmuuden sietokykyä.



Käsityön tekemisen yhteys hyvinvointiin ja ihmisen luontaiseen tarpeeseen toteuttaa itseään käsillään, ei kuitenkaan riitä perustelemaan käsityöoppiaineen tulevaisuutta peruskoulussa. Nuutisen ja kumppaneiden (2014, 210) sekä Pölläsen (2009, 250) mukaan oppiaineen arvostus vähenee koko ajan, kun sen merkitystä tulevaisuuden taitojen kehittäjänä ei tiedosteta. Käsityön roolia tulevaisuuden peruskoulussa onkin haastavaa koittaa selventää (Soini-Salomaa 2013, 196). Nuutinen kollegoineen (2014, 205) korostaa kuitenkin kädentaitojen tarpeellisuutta myös tulevaisuudessa elämänhallinnan ja selviytymisen välttämättömyytenä. Käsityö koetaan oppiaineena, jonka avulla kestävän kehityksen mukaisia arvoja voidaan luontevasti välittää. Käsityö ja yhdessä tekeminen opettavat materiaalin kunnioittamista sekä ekologisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävien arvojen ymmärtämistä. (Räisänen, Kouhia & Kärnä-Behm 2014, 52; Vartiainen, Kaipainen 2012, 137.) Kestävän kehityksen kannalta taito korjata ja huoltaa tuotteita uskotaan korostuvan taas tulevaisuudessa, jolloin koulun tulee vastata tähän tarpeeseen opetuksessa. Kokonaiseen käsityöprosessiin sisältyy kuitenkin myös runsaasti tulevaisuudessa tarvittavien taitojen harjoittamista. Muun muassa luova ongelmanratkaisu, suunnittelu, teknologian lukutaito sekä kielen ja symbolien käyttö sisältyvät käsityöprosessiin. (Nuutinen ym. 2014, 207–215.) Käsityön tekeminen kehittää näiden lisäksi myös esimerkiksi keskittymiskykyä, kärsivällisyyttä sekä itsetuntoa (Pöllänen 2009, 253). Pöllänen ja Kröger (2001, 236–237) muistuttavat, että käsityöoppiaineen merkitystä perusopetuksessa on alun perin korostettu edellä mainittujen taitojen kehittämisellä, vaikka käsityön osaaminen olikin välttämätöntä. Ahosen (2014, 46) pro gradu -tutkimukseen osallistuneet opettajat ajattelivat saman suuntaisesti, opettajien mielestä oppilaan kokonaisvaltainen kasvu ja kehittyminen on tiettyjen teknisten taitojen osaamista olennaisempaa.

Pölläsen (2009, 249, 259) mukaan tulevaisuuden haasteisiin vastaaminen ja niihin valmentaminen vaatii käsityön opetuksen muuttamista ja yhteisöllisen näkökulman liittämistä yksilölliseen käsityöprosessiin. Käsityön tekeminen voi yksilöllisen puurtamisen lisäksi olla myös yhteisöllistä toimintaa (Karppinen & Syrjäläi-

nen 2014, 28). Käsitöitä voidaan toteuttaa ja suunnitella myös kokonaan yhteisenä tehtävänä (Kangas, Lahti, Ojala & Yliveronen 2014, 78). Laamasen ja Seitamaa-Hakkaraisen (2014, 24) mielestä käsityön suunnittelua ei pitäisikään oppitunneilla tehdä yksilötyönä. Käsityön oppimiseen sisältyy lähes aina vuorovaikutusta. Opettaja ja oppilas vuorovaikuttavat keskenään oppimisprosessin aikana, mutta myös oppilasryhmä on vuorovaikutuksessa keskenään. Koulussa käsityötä toteutetaan lähes aina yhteisessä tilassa, jossa läsnäolijat jakavat kokemusmaailmaansa yhteisesti. (Kangas ym. 2014, 78.) Oppilaat esimerkiksi hankkivat lisätietoa ja apua sekä varmuutta omaan prosessiinsa havainnoimalla muita sekä kommunikoimalla muiden kanssa. (Ojala 2003, Kankaan ym. 2014, 78 mukaan). Tätä käsityöhön luontaisesti liittyvää sosiaalista vuorovaikutusta tulisikin tukea ja kannustaa siihen käsityötunneilla. Yhteisopettajuuden mahdollistamat uudenlaiset opetusmenetelmät ja lisäresurssit voisivat lisätä mahdollisuuksia yhteisölliseen toimintaan käsityöopetuksessa.

### **3.2 Inklusiiviset käsityöryhmät**

Kaikille yhteisessä peruskoulussa myös käsityöryhmät ovat moninaistuneet. Kalliomaa ja Raitinpää (2014) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan kymmenen käsityötä opettavan opettajan kokemuksia näkövammaisten oppilaiden opetuksesta yleisopetuksen ryhmässä. Heidän (2014, 47) tutkimuksessaan opettajat kokivat näkövammaisen oppilaan yleisopetuksen käsityöryhmässä pääsääntöisesti rikkautena, vaikka oppilas saattoi viedä ohjausaikaa muilta oppilailta. Rontti (2013) tutki pro gradu -tutkielmassaan kahden käsityötä opettavan luokanopettajan ja kahden aineenopettajan kokemuksia ja näkemyksiä erityisoppilaista käsityöntunneilla. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat käsityön opiskelun mahdollistavan onnistumisen kokemuksia ja vahvistavan sekä oppilaan paikkaa ryhmässä kuin myös erityisoppilaan itsetuntoa ja minäkuva. Opettajat luonnehtivat käsityötunteja parhaimmillaan mahdollisuutena päästä muiden mukaan ja työskennellä ryhmän mukana (Rontin 2013, 47).

Kuten inklusiiossa yleisesti (kts. luku 3), myös käsityötunneilla opettajien myönteisyys yhteisiä ryhmiä kohtaan näyttää vaihtelevan oppilaiden sekä saatavilla

olevien resurssien mukaan. Rontin (2013, 42) tutkimuksessa opettajien kokemukset erityisoppilaista käsityöntunneilla olivat positiivisia, kunhan luokassa on tarpeeksi aikuisia, ryhmäkoko ei ole liian suuri eikä oppilasaines liian haastava. Opettajat kokevat tarvitsevänsä lisää aikaa opettamiseen ja suunnitteluun, lisäkoulutusta sekä pienempiä ryhmäkokoja opetuksensa toteuttamiseksi (Kalliomaa & Raitinpää 2014, 48). Tarvittavien resurssien puuttuessa inklusiiviset käsityötunnit näyttäytyvät Rontin (2014, 47) tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä vain erityisoppilaiden säilöntäpaikkana. Sekä Rontin (2013, 41–43) että Kalliomaan ja Raitinpään (2014, 43) pro gradu -tutkielmissa käsityötä opettavat opettajat kokivat koulunkäynninohjaajan avun välttämättömyytenä opetuksen onnistumiseksi inklusiivisissa käsityöryhmissä. Avustaja nähtiin Rontin (2013, 43) tutkimuksessa työparina ja osittain samanaikaisopettajana käsityötunneilla. Koulunkäynninohjaajan tuki opetuksessa auttoi opettajia myös jaksamaan työssään (Kalliomaa & Raitinpää 2014, 47). Avustajan käsityön aineenhallinta koettiin molemmissa tutkimuksissa helpottavan opetusta, mutta se ei kaikkien mielestä ollut kuitenkaan välttämätöntä (Kalliomaa & Raitinpää 2014, 44; Rontti 2013, 41–42). Kalliomaan ja Raitinpään (2014, 53) tutkimuksessa yhteistyötä avustajan lisäksi tehtiin myös oppimis- ja ohjauskeskus Onervan kanssa. Opettajat eivät kuitenkaan pitäneet tätä kovinkaan hyödyllisenä omalle työlleen. Yhteistyötä erityisopettajan kanssa ei tehty kummassakaan tutkimuksessa.

Rontin (2013, 49) tutkimuksessa erityisoppilaat eivät välttämättä erottuneet opettajien mielestä muusta ryhmästä ollenkaan. Opettajien kokemusten mukaan ryhmässä saattaa olla oppilaita, jotka koetaan haastavampina ja enemmän tukea tarvitsevinä, kuin erityisoppilaat (Rontti 2013, 39,41). Vaikka erityisoppilas ei aina erotukaan muista ryhmän oppilaista, kaikki Rontin (2013, 39) tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat erityisoppilaan tuovan lisähaastetta ja -vaivaa työhön. Erityisesti ohjeiden vastaanottaminen ja ohjeiden mukaan toimiminen tuotti opettajien mukaan haasteita oppitunneilla, mihin avustajan tuki koettiin erityisen tärkeäksi (45 – 46). Ohjeiden selkeys ja kertaamisen tärkeys toistuivat opettajien kokemuksissa. Oppimateriaalien ja ohjeiden tekeminen erityisoppilaille koettiin pakollisena lisätyönä (50 – 51). Kalliomaan ja Raitinpään (2014,48) tutkimukseen

osallistuneet opettajat kokivat tarvitsevansa apua näkövammaisten oppilaiden opetukseen konkreettisten työohjeiden ja käytännön vinkkien muodossa. Rontin (2013, 55) tutkimuksessa haastateltujen opettajien mukaan onnistumiskokemusten mahdollistaminen oppilaille vaatii välillä enemmän työtä ja ammattitaitoa. Työskentelymenetelmien ja tehtävien valitseminen ja soveltaminen on välttämätöntä, jotta myös heikommat oppilaat onnistuvat työssään (Rontti 2013, 55). Kokko kollegoineen (2014, 87) muistuttaa, että myös yksilöllisten käsityöprosessien huomioiminen ja niissä tukeminen vaatii opettajalta entistä enemmän oppilaan tuntemusta sekä erilaisten oppijoiden huomioimista (Kokko ym. 2014, 87). Pölläsen ja Krögerin (2001, 240) mukaan käsityöopetuksen tulisi korostaa oppijoiden omia voimavaroja sekä kehittää epävarmuuden sietokykyä ja kriittisyyttä.

Oppilaat tarvitsevat tukea näiden tunteiden käsittelyn harjoitteluun, mikä vaatii opettajalta taas hyvää oppilaan tuntemusta sekä erityispedagogista osaamista. Käsityöopettaja ei välttämättä omien opintojensa perusteella osaa tai muuten pysty yksin tukemaan oppilaita turhautumisen ja epäonnistumisen tunteiden herätessä. Erityisopettajan välitön tuki käsityötunneilla voisi auttaa tunteiden käsittelyn ja itsesäätelyn haasteita omaavaa oppilasta näissä tilanteissa. Omien kokemusteni perusteella pelkän käsityöopettajan opintojen avulla näihin tavoitteisiin vastaaminen on varsin haastavaa. Opettajankoulutus ei ole valmistanut Kalliomaan ja Raitinpään (2014, 51) tutkimuksessa opettajia myöskään näkövammaisen oppilaan kohtaamiseen tai opettamiseen.

## **4 Yhteistyö erityisopettajan kanssa**

### **4.1 Yhteistyön merkitys**

Aiemmissa luvuissa on moneen otteeseen todettu opettajien yhteistyön ja erityispedagogisen osaamisen välttämättömyys nykyisessä koulumaailmassa. Inklusion myötä erityispedagogista tietotaitoa tarvitaan koko koulussa kaikilla opitunneilla. Suojasen (2014) tekemässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin erityisopetuksen resursseja ja oppilaiden tuen järjestämistä koulussa. Rehtoreista 78% (n=316) arvioi erityisopetuksen tarpeen olevan paljon tai jonkin verran suurempi

kuin erityisopetuksen resurssit. Lisää resursseja kaivattiin etenkin osa-aikaiseen erityisopetukseen ja yhteisopetukseen. Taloudellisten resurssien rajallisuus mainittiin suurimpana syynä erityisopetusresurssin vähäisyydelle. (Suojanen, 2014, 38–39.) Omien kokemusteni ja aiempien tutkimusten perusteella erityisopetuksen resursseja suunnataan vain harvoin, jos ollenkaan, käsityön opetukseen. Tuen puuttuminen näkyy käsityönopetuksen laadussa sekä opettajien työssä jaksamisessa. Vehosmaa ja Viponen (2018) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan käsityönopettajien työuupumusta Suomessa. Tutkimuksen mukaan joka viides käsityöopettaja on uupunut työssään. 69 % käsityönopettajista raportoivat kokevansa jonkinasteista työuupumuksen tunnetta. (Vehosmaa & Viponen 2018, 36, 46–47.) Kalliomaan ja Raitinpään (2014, 45–47) tutkimuksessa puolet käsityötä näkövammaiselle oppilaalle opettavista opettajista kokivat omien resurssien olevan täysin riittämättömät tai riittävän heikosti työhönsä. Loput opettajista kokivat opetuksen haastavaksi tai vaikeaksi, vaikka arvioivatkin resurssiensa riittävän. Yhteistyö ja tuki käsityötunneilla onkin tarpeellista inklusion ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen lisäksi myös opettajien työssä jaksamisen kannalta.

## **4.2 Yhteistyön määrä**

Erityisopettajan työnkuvasta ja ajankäytöstä Suomessa on tehty varsin vähän tutkimusta. Tehtyjen tutkimusten tulokset ovat vaihtelevia, mikä kertoo erityisopettajan työn vaihtelevuudesta eri koulujen ja opettajienkin välillä. Tutkimukset osoittavat kuitenkin selvästi, että yhteistyötä erityisopettajan ja aineenopettajan välillä tehdään vain vähän. Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009) tutkimuksessa erityisopettajat käyttivät keskimäärin 15% opetuksen ulkopuolisesta työajastaan yhteistyöhön aineenopettajan kanssa. Paanasen (2014, 35) pro gradu -tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset, laaja-alaiset erityisopettajat arvioivat käyttävänsä opetuksen ulkopuolisesta työajastaan 19 % aineenopettajan konsultointiin ja yhteistyöhön. Paanasen (2014, 43) tutkimuksessa laaja-alaiset erityisopettajat kuvaavat yhteistyötä aineenopettajan kanssa muun muassa yhteissuunnitteluksi

opetettavan aineen opetuksessa, materiaaliveikauksista ja keskustelua esimerkiksi arvioinneista ja pienryhmien kokoonpanoista. Erityisopettajat mainitsivat myös ehdottavansa vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä ja arvioinnin työkaluja aineenopettajille (Paananen 2014, 43). Aiempia tutkimuksia käsityönopeettajan ja erityisopettajan yhteistyöstä, sen yleisyydestä tai yhteistyömuodoista, ei löytynyt.

Suomessa opettajat tekevät työtään usein yksin koulumaailman muutoksista huolimatta. Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009, 163) tutkimuksessa laaja-alaiset erityisopettajat opettivat eniten pull-out mallin mukaan, eli tukea tarvitsevat oppilaat menivät erityisopettajan luo opiskelemaan tietyillä tunneilla. Erityisopettajat käyttivätkin eniten opetusaikaansa yksilö- ja pienryhmäopetukseen Takalan ja kumppaneiden (2009) tutkimuksessa. Yksityis- ja pienryhmäopetuksen lisäksi laaja-alaiset erityisopettajat käyttivät opetusaikaansa myös toisen opettajan kanssa yhdessä opettamiseen. Yhteisopetuksen laajempaa käyttöä pidetään tällä hetkellä tärkeänä kehityskohteenä Suomessa sekä kansainvälisesti (Ahtiainen ym. 2011, s. 12; Savolainen 2009), sitä onkin pyritty lisäämään esimerkiksi opettajien tulospalkkioilla (Saloviita & Takala 2010; Saloviita 2013, 121; Ahtiainen ym. 2011). Tästä huolimatta Saloviita ja Takala (2010) toteavat tutkimuksessaan, että yhteisopetuksen määrä on kasvanut vain vähän 80-luvusta. Yhdessä opettamiseen käytettävä työaika vaihtelee kuitenkin koulujen ja opettajien välillä. Alikosken (2008) tutkimuksessa yhteisopetus vei 7 % erityisopettajan työajasta, kun taas Paanasen (2014) tutkimuksessa erityisopettajat arvioivat käyttävänsä yhteisopetukseen keskimäärin 30,9 % opetusajastaan. Paanasen (2014) tutkimuksessa opettajien arvioima ajankäyttö vaihteli suuresti. Kaksi opettajaa kymmenestä kertoi opettavansa pääsääntöisesti yhdessä toisen opettajan kanssa, kun muut opettivat pääsääntöisesti pienryhmässä tai noin puolet ja puolet. Opettajat raportoivat yhteisopetuksen painottuvan usein lukuvuoden alkuun ja siirtyvän myöhemmin pienryhmäopetukseksi. (Paananen 2014, 35.) Yhteisopetus on Saloviitan ja Takalan (2010) sekä Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 5) tutkimusten mukaan vähäistä myös aineenopettajilla, tulosten mukaan vain harva aineenopettaja opettaa yhdessä toisen opettajan kanssa. Tutkimusta käsityönopeettajan

ja erityisopettajan yhteisopettajuudesta ei ole tehty, eikä sen yleisyydestä ole tietoa. Seuraavissa alaluvuissa avataan tarkemmin yhteisopettajuutta yhtenä yhteistyömenetelmänä.

### 4.3 Yhteisopettajuus yhteistyömuotona

Yhteisopettajuus on yksi osa-aikaisen erityisopetuksen muoto, jolla voidaan tukea niin yleistä, tehostettua kuin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista ja kehitystä (Erityisopetuksen strategia 2007, s. 24; POPS 2014, 73). Yhteisopetuksen avulla opetusta voidaan eriyttää ja yksilöllistää kullekin oppilaalle sopivaksi. Se ei rajaa pois yksilö- ja pienryhmäopetuksen mahdollisuutta, vaan tuo lisää tapoja oppilaan oppimisen tukemiseen. (Ahtiainen ym. 2011, 46, 59.) Suomessa yhteisopettajuudesta käytetään usein käsitettä samanaikaisopettajuus (mm. OPS 2014, Erityisopetuksen strategia 2007), englannin kielessä esimerkiksi co-teaching, cooperative teaching tai collaborative teaching. Takalan (2010, s. 62) ehdottaa käytettäväksi yhteisopetuksen käsitettä, joka korostaa yhteistyötä opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa sekä arvioinnissa. Myös englannin kielen käsitteet viittaavat yhteistyöhön samanaikaisuuden sijaan, joten käytän tässä tutkimuksessa käsitettä yhteisopettajuus kuvaamaan tätä opetusmenetelmää. Käytetystä käsitteestä riippumatta samantapainen määritelmä toistuu niin suomalaisissa kuin kansainvälisissä tutkimuksissa.

Yhteisopetukseksi määritellään opetusmenetelmä, jossa kaksi tai useampi opetusalan ammattilainen opettaa heterogeenistä oppilasjoukkoa samassa opetustilassa (Ahtiainen ym. 2011, 18; Cook & Friend 1995; Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009). Tähän sisältyy neljä olennaista kohtaa, joiden tulee täytyä, jotta opetusmenetelmä määritellään yhteisopettajuudeksi. Yhteisopettajuudessa perustana on opetusalan ammattilaisten, yleensä opettajien välinen yhteistyö. Tämän vuoksi yhteisopettajuudeksi ei määritellä esimerkiksi opettajan ja vierailevan asiantuntijan, opettajan ja oppilaan tai opettajan ja avustajan välistä yhteistyötä. (Cook & Friend 1995.) Avustajalla tai vierailevalla asiantuntijalla ei ole opettajan kanssa tasavertaista koulutusta, asemaa, tietotaitoa, joten heidän välisestä yhteistyöstä ei voida puhua yhteisopettajuudesta (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen

2010, 13). Yhteisopettajuutta voi toteuttaa esimerkiksi erityisopettajan ja yleisopettajan välillä, kahden tai useamman luokanopettajan kesken, erityisopettajien välillä ja muilla kombinaatioilla, kuten puheterapeutin tai muiden terapeuttien tai S2 opettajien kanssa (esim. Conderman ym. 2009; Pakarinen ym. 2010). Toinen yhteisopettajuuden määritelmään sisältyvä kohta on opettajien yhteinen osallisuus ja vastuu opetuksesta (Conderman ym. 2009). Oppilaiden valvominen esimerkiksi koetilaisuudessa tai vierailuilla ei ole yhteisopettajuutta, koska opettajat eivät näissä tilanteissa opeta oppilaita yhdessä (Cook & Friend 1995). Kolmas olennainen kohta yhteisopettajuuden määritelmässä on oppilasryhmän heterogeenisuus. Opetusryhmän tulee olla monipuolinen ja siinä kuuluu olla mukana myös tukea tarvitsevia oppilaita. (Cook & Friend 1995; Conderman ym. 2009.) Yhteisopettajuuden pohjalla on pyrkimys edistää inklusion toteutumista ja tukea kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia osallistua yhteiseen opetukseen (Pakarinen ym. 2010, 13). Yhteisopettajuutena ei siis pidetä yhdessä opettamista ryhmälle, jossa yleisen tuen piirissä olevat sekä tukea tarvitsevat oppilaat ovat eroteltuina toisistaan (Conderman ym. 2009). Neljäs tärkeä kohta yhteisopettajuuden määritelmässä on yhteinen opetustila, jossa opetus pääsääntöisesti tapahtuu. Koulujen opetustilat ovat yleensä hyvin rajalliset, ja sopivan tilan löytäminen voi olla haastavaa (Ahtiainen ym. 2011, 43). Ryhmää voidaan kuitenkin jakaa tarvittaessa eri tiloihin esimerkiksi tilan puutteen tai kasvavan melun vuoksi (Conderman ym. 2009; Cook & Friend 1995). Yhteinen opetuksen suunnittelu ja opetuksen toteutus pääasiassa eri tiloissa on opetuksen yhteissuunnittelua (Cook & Friend 1995), eikä sitä tulisi sekoittaa yhteisopetukseen. Yhteisopetuksessa kaikki opetukselliset prosessit, oppilaan lähtötilanteen arvioiminen, oppimistavoitteiden määrittäminen, opetuksen suunnitteleminen sekä oppimisen ja opetusmenetelmän arvioiminen ja kehittäminen tapahtuvat kaikki yhteistyössä opettajien välillä. Ideaali saumaton yhteistyö opettajien kesken ei käytännössä kuitenkaan aina onnistu, mutta Cook ja Friend (1995) suosittelevat yhteistyön tekemistä niin paljon, kuin mahdollista. Yhteisopetuksessa olennaista on opetuksen ero yksin opettamiseen. Conderman ja kumppanit (2009) korostavat, että yhteisopetuksessa



opetuksen tulee erota yksin opettamisesta. Yhteisopetuksen luokassa tulisi konkreettisesti näkyä luovia uudelleenryhmittelyn käytänteitä, opettajien yhteistyötä sekä kaikkien opettajien potentiaalin hyödyntämistä (Ahtiainen ym. 2011, 23).

Cook ja Friend (1995) ovat määritelleet yhteisopetukselle viisi muotoa, joita monet muut tutkijat ovat mukailleet. Yhteisopettajuuden alkaessa toimintamuodoiksi valikoituvat usein avustavan- tai pisteopetuksen muodot, yhteisopetuksen jatkuessa ja sitä kehittäessä opetus siirtyy enemmän tiimiopettajuuden mukaiseksi (Ahtiainen ym. 2011, 22; Saarenketo 2016). Ahtiaisen ja kumppaneiden (2001, 27) tutkimuksessa yhteisopetusta toteutettiin usein eri muotoja yhdistelemällä. Avustavassa yhteisopetuksen muodossa toinen opettaja on päävastuussa opetuksesta toisen avustaessa (Cook & Friend 1995). Avustavan opetuksen muodossa oppilaat saavat koko ajan opastusta ja neuvoja opettajalta toisen opettaessa yhteisesti koko ryhmää (Saloviita 2013, 124). Ahtiaisen ja kollegoiden (2011, 26) tutkimuksessa opettajat käyttivät avustavan opetuksen muotoa eniten. Piste- ja rinnakkaisopetuksessa oppilasryhmä jaetaan kahteen tai useampaan heterogeeniseen ryhmään. Pisteopetuksessa opetettavat asiat jaetaan ja opettajat opettavat oman osansa kaikille ryhmille. Rinnakkaisopetuksessa opettajat opettavat omille ryhmilleen samat, yhteisesti sovitut sisällöt. Piste- ja rinnakkaisopetuksessa oppilaat voivat saada enemmän tukea, kun opettajan on mahdollista huomioida oppilaita yksilöllisemmin oppilasryhmän ollessa pienempi. (Cook & Friend 1995.) Eriyttävän opetuksen muodossa opetusryhmä jaetaan pieneen (esim. 3–8 oppilasta) ryhmään ja suureen ryhmään, joilla molemmilla on oma opettajansa. Pienryhmän kokoonpano voi koostua eri tavoin ja opetusta voidaan mukauttaa ryhmälle sopivaksi. Eriyttävässä opetuksessa oppilaat voivat saada entistä yksilöllisempää ohjausta tai esimerkiksi lisää aikaa uuden asian omaksumiselle tuen portaasta riippumatta. (Cook & Friend 1995.) Pienryhmä voi koostua myös edellisten tuntien poissaolijoista tai esimerkiksi sosiaalisten taitojen vahvistamista tarvitsevista oppilaista. Saarenkedon (2016, 100) tutkimuksessa eriyttävän opetuksen muoto on ollut apuna esimerkiksi flunssakauden haasteisiin, jolloin poissaolijoiden kanssa opetetut asiat voidaan käydä tiivistetysti. Tiimiopetuksessa opettajat opettavat samaa ryhmää yhdessä. Opettajat voivat vuorotellen

vetää keskustelua ja opetusta toisen täydentäessä. Toinen opettaja voi demonstroida opittavaa asiaa tai tehdä muistiinpanoja toisen puhuessa. Tiimiopetuksen avulla oppilaat voivat oppia myös sosiaalisia taitoja ja sopivia keskustelumalleja opettajien mallintamisen kautta. Opettajat voivat näyttää esimerkkiä kysymysten esittämisestä ja esittää yleisiä ”tyhmiä” kysymyksiä, joita oppilaat eivät välttämättä viitsi kysyä. (Takala 2010, 64.) Tiimiopetus vaatii opettajien välistä luottamusta ja sitoutumista opetusmenetelmään sekä hyviä vuorovaikutustaitoja. Sopivan opettajaparin löytäminen on tärkeä osa toimivaa tiimiopetusta, eikä se välttämättä sovellu opetusmuodoksi kaikille opettajille tai opettajapareille. (Cook & Friend 1995). Cookin ja Friendin (1995) mukaan opettajat raportoivat tiimiopetuksen antaneen lisäenergiaa työhön ja lisänneen kiinnostusta uusien tapojen ja toimintamallien kokeiluun. *Taulukossa 1.* eri yhteisopetuksen muodot ovat koottuna tiivistetysti yhteen.

Taulukko 1. Yhteisopetuksen muodot (Cook & Friend 1995).

<i>Avustava opetus</i>	<i>Oppilasryhmä on yhdessä</i>	<i>Yksi opettaja opettaa, toinen avustaa ja havainnoi</i>
<i>Pisteopetus</i>	<i>Oppilaat jaetaan heterogeenisiin ryhmiin. Ryhmät käyvät molempien opettajien opetuksessa vuorotellen.</i>	<i>Opetettava asia jaetaan opettajien kesken. Opettajat opettavat oman osansa kaikille ryhmälle.</i>
<i>Rinnakkaisopetus</i>	<i>Oppilaat jaetaan heterogeenisiin ryhmiin</i>	<i>Opettajat opettavat samat asiat omille ryhmilleen</i>
<i>Eriyttävä opetus</i>	<i>Oppilasryhmä jaetaan suurryhmään ja pienryhmään</i>	<i>Yksi opettaja opettaa suurryhmää ja toinen opettaa pienryhmää</i>
<i>Tiimiopetus</i>	<i>Oppilasryhmä on yhdessä</i>	<i>Opettajat opettavat koko ryhmää yhdessä</i>

#### 4.4 Yhteisopettajuuden edut ja haasteet

Yhteisopettajuutta pidetään tehokkaana keinona opettaa heterogeenistä oppilasryhmää ja tukea oppimisen haasteita omaavia oppilaita (Saloviita & Takala 2010). Monet tutkimukset raportoivat yhteisopettajuuden positiivisista vaikutuksista, mutta Murawskin ja Swansonin (2001) tekemän meta-analyysin mukaan täysin luotettavaa tutkimustietoa menetelmän hyödyistä esimerkiksi oppimistulosten kannalta ei ole saatu. Cook ja Friend (1995) toteavatkin, että yhteisopettajuus ei välttämättä ole paras vaihtoehto joka tilanteessa, vaan opetusmenetelmää valitessa tulee huomioida muun muassa oppilaiden yksilölliset tavoitteet ja opetuksen sisällöt, luokkayhteisön ilmapiiri sekä muiden oppilaiden tuen tarpeet. Yhteisopettajuuden toteuttaminen ei automaattisesti tarkoita oppilaan tuen lisääntymistä tai opetuksen laadun paranemista (Ahtiainen ym. 2011, 59). Saarenketo (2016, 96) muistuttaa kuitenkin väitöskirjassaan, että yhteisopetuksen alkuvaiheessa menetelmän lisäarvo opetukselle saattaa olla vähäinen, mutta yhteistyön syventyessä menetelmän hyöty kasvaa.

Yhtenä yhteisopetuksen etuna pidetään mahdollisuutta saada monipuolisempaa opetusta, kun kahden opettajan tietotaito yhdistyy (Cook & Friend 1995). Yhteisopetukseen kuuluu olennaisesti ajatusten ja ideoiden sekä erilaisten materiaalien jakaminen ja ammattitaidon levittäminen avoimesti keskenään opetuksen mahdollistamiseksi ja monipuolistamiseksi. (Conderman ym. 2009.) Takalan ja kumppaneiden (2009, 167) tutkimuksessa yhteisopetuksen koettiin parantavan oppituntien suunnittelua. Yhteistyön avulla opettajat saattavat keksiä toimivia opetusmenetelmiä, joita opettajat yksinään eivät välttämättä olisi keksinyt (Conderman ym. 2009). Ahtiaisen ja kumppaneiden (2011, 39) tutkimuksessa yhteisopetuksen etuna nähtiin se, että opetusryhmän kaikki oppilaat pääsevät tutustumaan toiseen opettajaan ja hyötymään hänen työtavoistaan. Forbes ja Billet (2012) näkevät toisen opettajan edistävän oppimista, kun oppilas voi ymmärtää hankalalta tuntuneen asian toisen selittäessä sen eri tavalla. Ahtiaisen ja kumppaneiden (2011, 37) tutkimukseen osallistuneet opettajat näkevät yhteisen suunnittelun

mahdollisuutena tehostaa opetuksen käytännön toteutusta. Hattukankaan ja Kotimäen (2010) sekä Saarenkedon (2016) tutkimuksissa eriyttämismahdollisuuksien koettiin parantuneen yhteisopetuksen myötä. Sekä teoriakirjallisuudessa (mm. Cook & Friend 1995; Pakarinen ym. 2010, 13), että aiemmissa tutkimuksissa (mm. Ahtiainen ym. 2010; Saarenketo 2016, 99; Salo 2014; Takala ym. 2009, 167) yhteisopettajuuden on nähty mahdollistavan koko ryhmässä yksilöllisempää ohjausta ja tukemista sekä tehokkaampaa tuen tarpeen huomaamista. Äärimmäisissä tapauksissa jatkuva tuen saaminen saattaa johtaa opitun avuttomuuden kasvamiseen ja itsesäätelyn vähenemiseen (Ahtiainen ym. 2011, 58). Monissa tutkimuksissa (mm. Paananen 2014, 39; Saarenketo 2016, 98; Takala ym. 2009, 167) erityisopettajat mainitsevat yhteisopetuksen eduksi mahdollisuuden tutustua koko oppilasryhmään ja oppilaan tuntemuksen kehittymisen. Saarenkedon (2016, 99) tutkimuksessa yhteisopetuksen koettiin lisäävän työrauhaa, koska oppilaat eivät joudu odottamaan avun saamista liian kauaa eikä häiritsevää käyttäytymistä ehdi ilmaantumaan. Myös muissa tutkimuksissa (mm. Ahtiainen ym. 2011, 35; Hattukangas & Kotimäki 2010, 48; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9; Salo 2014) kahden opettajan läsnäolo sekä avun saaminen nopeammin on nähty edistävän luokan työrauhaa ja hyvää ilmapiiriä.

Yhteisopetuksen avulla on mahdollista tarjota intensiivisempää ja yhtenäisempää opetusta, kun oppilaan ei tarvitse poistua tunnilta erityisopettajan erilliseen opetukseen. Oppilaat saavat tarvitsemansa tuen nopeasti omalla paikallaan ja pysyvän jatkamaan opiskelua ilman suurempaa keskeytystä. (Cook & Friend 1995.) Condermanin ja kumppaneiden (2009) mukaan yhteisopetuksen avulla on mahdollista vähentää ja ehkäistä tuen tarpeessa olevien oppilaiden leimaantumista erilaisiksi. Oppilaan ei tarvitse poistua luokasta tuen saamiseksi ja näin erottua joukosta, vaan hän saa huomaamattomasti tarvittavan tuen muiden seassa. Leimaantumista vähentää myös se, että molemmat opettajat opettavat ja tukevat kaikkia oppilaita. (Conderman ym. 2009.) Suomessa yhteisopetuksesta tehdyt tutkimukset tukevat Condermanin ja kumppaneiden näkemyksiä leimaantumisen vähenemisestä (mm. Hattukangas & Kotimäki 2010; Pulkkinen & Rytivaara 2015; Saarenketo 2016). Sekä Saarenkedon (2016, 99) väitöskirjatutkimuksessa että

Hattukankaan ja Kotimäen (2010, 49) pro gradu - tutkimuksessa opettajat kertoivat, että ryhmän muut oppilaat eivät usein edes tiedä ketkä oppilaat ovat tehostetun tai erityisen tuen piireissä. Yhteisopetuksessakin oppilaiden erottumiseen tulee kiinnittää huomiota, leima voi syntyä huomaamattomasti, jos tukea tarvitsevat oppilaat erotetaan toistuvasti omaksi pienryhmäkseen tai erityisopettaja tukee vain tiettyjä oppilaita (Cook & Friend 1995; Takala 2010, 63). Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 9) tutkimuksessa useampaan kuin yhteen opettajaan tutustumisen koettiin lisäävän oppilaiden turvallisuuden tunnetta koulussa. Artikkelissaan Forbes ja Billet (2012) mainitsevat useamman opettajan läsnäolon voivan lisätä oppilaiden turvallisuuden tunnetta myös siinä tapauksessa, jos oppilaan ja opettajan henkilökemiat eivät kohtaa. Näin oppilaalla on mahdollisuus hakea tarvitsemaansa ohjeistusta ja tukea myös toiselta opettajalta (Forbes & Billet 2012).

Yhteisopetuksen on koettu hyödyttävän oppilaiden lisäksi myös opettajia. Monissa tutkimuksissa yhteisopettajuuden raportoidaan lisäävän opettajien työtyytyväisyyttä sekä ammatillista kehitystä (mm. Walther-Thomas 1997; Pulkkinen & Rytivaara 2015; Saarenketo 2016, 99). Hattukankaan ja Kotimäen (2010). Tuomisen (2014) sekä Saarenkedon (2016) tutkimuksissa opettajat raportoivat ammatillisen osaamisen vahvistuvan etenkin yhteisten keskusteluiden, tilanteiden läpikäymisen sekä palautteen saamisen kautta. Saarenkedon (2016) tutkimuksessa yhteisopetuksen koettiin myös rohkaisseen oman opetuksen kehittämiseen. Yhteisopettajuuden avulla voidaan välittää myös opetuksen hiljaista tietoa opettajien välillä toisen opettajan työtä seuraamalla (Pakarinen ym. 2010, 13; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 10). Opettajien mukaan yhteisopettajuus mahdollistaa jatkuvan vertaistuen saamisen kaikissa opetukseen liittyvissä prosesseissa (Ahtiainen ym. 2011, 37; Pakarinen ym. 2010, 15). Vehosmaan & Viposen (2018, 48) pro gradu -tutkielmassa 47 % käsityönopettajista koki yhteisopetuksen helpottavan työtään. Ahtiainen ja kumppanit (2010, 52) sekä Saarenketo (2016, 99) raportoivat vastuun ja muun työn jakamisen helpottavan opettajan työtaakkaa, vaikka yhteisopettajuuden alkuvaiheessa suunnittelu ja työn rakenteellinen muutos voikin olla aikaa vievää ja opettajia kuormittavaa. Helpottavana tekijänä pidettiin esimerkiksi sitä, että opettaja ei jää yksin luokanhallintatilanteissa. Cook ja

Friend (1995) muistuttavatkin, että opettajan ei tarvitse pärjätä yksin, vaan työparilta voi saada tukea ja apua työhönsä. Tutkimuksissa opettajat ovat pitäneet yhteisopettajuutta positiivisena vaihteluna omaan työhön (mm. Ahtiainen ym. 2011, 37; Pakarinen ym. 2010, 15; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9). Yhteisopettajuuden tuoma vaihtelu erityisopettajan työhön auttaa muistamaan minkälaista tavanomainen osaaminen kullakin ikätasolla on, kun heikoimpia ei ole karsittu erilliseen opetukseen (Pakarinen ym. 2010, 15; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9).

Yhteisopetuksen toimimiseksi opettajat tarvitsevat koulutusta opetusmenetelmästä (Cook & Friend 1995). Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimuksessa neljäsosa aineenopettajista ilmoitti koulutuksen ja tiedon puutteen olevan esteenä yhteisopetukselle. Kouluyhteisöllä on selkeä merkitys yhteisopettajuuden mahdollistajana tai sen estäjänä. Se kuinka kouluyhteisö suhtautuu yhteisopettajuuteen ja tukee sitä esimerkiksi järjestämällä opettajille suunnittelu-aikaa, rahoitusta tai sopivia opetustiloja, on suuressa osassa sitä, saadaanko yhteisopettajuutta toteutettua (Conderman ym. 2009). Yksi tai kaksi yhteisopettajuudesta innostunutta opettajaa ei välttämättä pysty viemään ajatuksiaan eteenpäin, jos rehtori tai muu hallinto ei halua tai uskalla ryhtyä muuttamaan koulun toimintatapoja (kts. Manninen 2015). Ahtiainen ja kumppanit (2011, 39) raportoivat muun muassa haasteista sovittaa yhteen aineenopettajien ja muiden opettajien opetustunteja. Yhteisopetuksen tukeminen vaatii muun muassa lukujärjestyksen kehittämistä joustavampaan suuntaan, jotta aika yhteisopetukselle mahdollistuu (Ahtiainen ym. 2011, 44). Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimuksessa 70 % opettajista pitää yhteisen suunnitteluajan puutetta esteenä yhteisopettajuudelle. Myös monissa muissa tutkimuksissa suunnitteluajan puute kuvataan yhdeksi suurimmista yhteisopettajuuden esteistä (mm. Arthaud ym. 2007; Pulkkinen & Rytivaara 2015; Paananen 2014, 40; Saarenketo 2016; Salo 2014). Takalan ja kumppaneiden (2009, 167) tutkimuksessa suunnitteluajan puutteesta raportoivat niin yhteisopetukseen positiivisesti kuin negatiivisestikin suhtautuvat opettajat. Erityisesti aineenopettaja-erityisopettaja pareilla yhteisen suunnitteluajan puute näyttäytyy suurena haasteena yhteisopetuksen toteuttamiselle (Ahtiaisen ym. 2011, 39).

Yhteisen suunnitteluajan puute voi Ahtiainen ja kumppaneiden (2011, 39) mukaan johtaa erityisopettajan ajautumiseen avustavaan ja täydentävään rooliin opetuksessa. Cook ja Friend (1995) sekä Saloviita (2013, 124) muistuttavat, että opettajien rooleja tulee vuorotella, jotta toinen opettaja ei jää pysyvästi avustajan asemaan. Ahtiainen ja kumppanit (2011, 26—27) raportoivat erityisesti yleis- ja erityisopettajapareilla opetusvastuun jäävän helposti epätasaiseksi. Harbortin ja kumppaneiden (2007) tutkimuksessa aineen- ja erityisopettajaparin yhteisopetuksessa oli käytössä pelkästään avustavan opetuksen muoto, jossa erityisopettaja oli aina avustavassa roolissa. Takalan ja kollegoiden (2009, 167) tutkimuksessa jotkut erityisopettajat ajattelivat jäävänsä luokassa avustajan rooliin ja pitivät yhteisopetusta siten erityisopetuksen resurssien tuhlausena. Aiempien tutkimusten perusteella suunnitteluajan lisäksi myös aineenhallinnan koetaan edistävän tasaisen opetusvastuun jakautumista erityisesti aineenopettaja-erityisopettaja pareilla (Saarenketo 2016; Salo 2014). Saloviita (2013, 124) toteaa erityisopettajan jäävän helposti avustavan opettajan rooliin, jos hänellä ei ole riittävää sisällönhallintaa opetettavassa aineessa. Takalan (2010, 63) mukaan yhteisopetuksen roolit ovatkin sitä tasa-arvoisemmat, mitä parempi aineenhallinta erityisopettajalla on.

Opettajien keskinäinen vuorovaikutus ja yhteisesti sovitut tavoitteet ovat olennaisia yhteisopetuksen onnistumiselle (Conderman ym. 2009). Toimivaan yhteisopetukseen tarvitaan yhteisesti sovitut käytänteet ja säännöt luokkahuoneen toiminnasta, esimerkiksi odotukset oppilaiden käyttäytymisestä tai sallittavasta toiminnasta tai melutasosta oppitunnilla (Ahtiainen ym. 2011, 21). Yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta sopivan työparin löytäminen on tärkeää. Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 13) mukaan hyvä työpari on luotettava, joustava ja kykenee kompromisseihin sekä omaa samansuuntaiset käsitykset oppimisesta ja opettamisesta. Tärkeimpänä piirteenä he (2015, 13) pitävät työparin kiinnostusta yhteisopettajuuteen. Yhteisopetukseen suhtautuminen vaihteleekin suuresti opettajien välillä (mm. Takala ym. 2009, 167). Esimerkiksi Vehosmaan ja Viposen (2018, 48) tutkimuksessa vastavalmistuneet käsityönopettajat suhtautuivat yhteisopetukseen selvästi positiivisemmin kuin kauemmin työssä olleet opettajat.

Takalan ja kumppaneiden (2009, 167) tutkimuksen mukaan jotkut yksin opettamiseen tottuneet erityisopettajat kokevat yhteisopetuksen häiritseväksi. Saloviita ja Takala (2010) arvelevat vähäisen yhteisopettajuuden juontuvan osin halusta säilyttää oma autonominen asema ja päätösvalta opetuksessa. Kaikki opettajat eivät tunnekaan autonomisesta roolista luopumista ja työtapojen muuttamista vaativaa yhteisopettajuutta mielekkääksi yhteistyötavaksi (Ahtiainen ym. 2011, 20; Cook & Friend 1995).

## 5 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata opettajien kokemuksia inklusiivisista käsityöryhmistä ja niihin tarvittavasta tuesta. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opettajien kokemuksia ja mielipiteitä erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteisopetuksesta inklusiivisissa käsityöryhmissä. Tutkimuksen tavoitteisiin pyritään vastaamaan kolmen tutkimuskysymyksen avulla.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten käsityötä opettavat opettajat kokevat inklusiiviset käsityöryhmät?
2. Miten käsityötä opettavien opettajien ja erityisopettajien yhteistyö toteutuu?
3. Minkälaisia kokemuksia ja mielipiteitä käsityötä opettavilla opettajilla on erityisopettajan kanssa toteutettavasta yhteisopettajuudesta?

Tutkimushypoteesina on, että opettajat kokevat inklusiivisissa käsityöryhmissä monipuolisia haasteita ja kaipaavat siihen erityispedagogista apua. Teoriataustan ja aiempien tutkimusten pohjalta hypoteesina on tuen tarvitseminen esimerkiksi oman toiminnanohjauksen tukemiseen, käytöksen haasteiden minimoimiseen ja hahmotuspulmien kanssa työskentelyyn. Tutkimustulosten avulla voidaan saada tietoa käsityötä opettavien opettajien kokemuksista erityisopettajan antaman tuen tarpeellisuudesta käsityöopetuksessa. Tulosten avulla voidaan



pyrkiä erityisopetusresurssin jakamiseen myös käsityöoppiaineeseen. Erityispedagogisen osaamisen lisääminen käsityötunneille voisi parantaa opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden täyttymistä.

Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia laadullisen kyselytutkimuksen keinoin. Tarkemmin tämän tutkimuksen toteutusta kuvataan seuraavassa luvussa (luku 6).

## **6 Tutkimuksen toteutus**

### **6.1 Tutkimusote ja -menetelmä**

Tutkimuksen tavoitteiden saavuttamiseksi ja tutkimuskysymyksien selvittämiseksi tutkimus toteutetaan laadullisena kyselytutkimuksena. Laadullisella tutkimusotteella voidaan saada laajempi kuva opettajien omista käsityksistä ja kokemuksista, kuin määrällisen tutkimuksen keinoin.

Hirsjärven, Sajavaaran ja Remeksen (2013, 195) mukaan kyselyn käyttö on tehokasta, sillä sen avulla voidaan samanaikaisesti kysyä kysymyksiä useilta ihmisiltä. Kyselyn avulla aineistoa voidaan kerätä helpommin suuremmalta joukolta. Yhtenä kyselytutkimuksen etuna Hirsjärvi kollegoineen (2013, 195) mainitsee kyselytutkimuksen säästävän rahaa ja tutkijan aikaa. Tässä tutkimuksessa kysely valikoitui tutkimusmenetelmäksi kuitenkin osallistujien ajan säästämiseksi. Opettajien työaika on kiireistä ja harva opettaja tuskin pystyy käyttämään työaikaansa tutkimukseen osallistumiseen. Osallistujien saamisen varmistamiseksi ja opettajien oman vapaa-ajan säästämiseksi aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui sähköinen kyselylomake. Kysely koostui pääsääntöisesti avoimista kysymyksistä, joten vastaaja pystyi itse säätämään vastaamiseen käyttämänsä aikaa vastausten laajuudella. Tutkimukseen osallistuminen vaati kyselytutkimuksen osalta noin 7 minuuttia vastausten laajuudesta riippuen, kun taas esimerkiksi osallistujia haastatteleamalla opettajien aikaa olisi kulunut moninkertaisesti itse haastattelun lisäksi myös haastattelun järjestämiseen ja sopimiseen. Lisäksi aineistonkeruu

sähköisellä kyselylomakkeella mahdollistaa tutkimukseen vastaamisen paikkakunnasta riippumatta. Aiemmissa tutkimuksissa (mm. Ahtiainen ym. 2011) on huomattu erityisopetuksen resurssin ja työnkuvan vaihtelevan kunnittain ja kouluittain. Sähköisen osallistumisen avulla tutkimukseen ei valikoidu vain tietyn alueen opettajien kokemukset ja näkemykset, vaan aineistoa on mahdollista saada koko Suomen alueelta.

Laadullisen tutkimusotteen ja tutkimuskysymysten luonteen vuoksi käytettävä kyselylomake koostuu pääosin avoimista kysymyksistä. Hirsjärvi kollegoineen (2013, 201) pitää avoimia kysymyksiä hyvänä keinona saada aineistoon vastaajien aidot mielipiteet, joihin tutkijan määrittelemät vastausvaihtoehdot eivät vaikuta. Tässä tutkimuksessa ei myöskään ollut mahdollista määrittää sopivia vastausvaihtoehtoja, koska aiempaa tutkimusta aiheesta ei löytynyt. Kyselytutkimuksessa täytyy kuitenkin muistaa, että vastaajien intressit vastaamiseen, saatujen vastausten todenmukaisuus ja huolellisuus jäävät tutkijalle epäselviksi (Hirsjärvi ym. 2013, 195).

## 6.2 Kyselylomake

Omaan tutkimusaiheeseeni ja valittuun tutkimusotteeseen sopivaa valmista kyselylomaketta ei löytynyt. Tämän vuoksi kokosin kyselyn itse aiempien tutkimusten ja teoriakirjallisuuden perusteella. Kyselylomakkeen ja sen kysymysten testaaminen ennen tutkimusta on tärkeää, jotta kysymykset tulisivat paremmin ymmärretyksi niin kuin tutkija on ne tarkoittanut olennaisten vastausten saamiseksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 204). Esitestauksen avulla voi Hirsjärven ja kumppaneiden (2013, 204) mukaan muokata kyselyn kysymysten muotoa ja määrää varsinaiseen kyselylomakkeeseen. Lähetin kyselyn muutamalle koevastaajalle sekä opinnäytetyön ohjaajalleni kyselyn kehittämiseksi. Muokkasin kysymysten muotoa saamani palautteen perusteella ja lähetin muokatun kyselyn vielä toistamiseen koevastaajille kehittääkseni kyselyä vielä sopivammaksi. Kyselyä muokkasin esimerkiksi muuttamalla avoimien kysymysten suorat kysymykset (esimerkiksi *Millaisia kokemuksia sinulla on ollut inklusiivisista käsityöryhmistä?*) pyynnöksi kuvailla kokemuksia rikkaamman aineiston saamiseksi. Samasta

syystä lisäsin kyselyyn myös *Tarkenna halutessasi* -tekstikenttiä. Suljettujen kysymysten kaksiporaiset vastausvaihtoehdot muutin kolmi- ja neliporaisiksi hie-  
man laajemman informaation saamiseksi. Kysymysten lisäksi testaamisen avulla  
voidaan muokata myös kyselylomakkeen ulkonäköä sopivammaksi (Hirsjärvi ym.  
2013, 204). Esitestauksen avulla muokkasin kyselyssäni tekstilaatikoiden kokoa  
suuremmaksi niin, että vastaaja näkee, että kysymykseen voi vastata laajasti.

Kysely koostuu taustatieto-osioista, jonka jälkeen opettajien kokemuksia ja käsi-  
tyksiä kysyttiin suljetuilla sekä avoimilla kysymyksillä. Taustatieto-osio koostui  
kuudesta kysymyksestä. Vastaajia pyydettiin valitsemaan sukupuolensa *Mies*,  
*Nainen*, *Muu* ja *En halua vastata* -vaihtoehdoista, sekä kirjoittamaan ikänsä ja  
opetuskokemuksensa vuosissa. Lähteen (2013) tutkimuksessa opettajien ikä vai-  
kutti huomattavasti inklusioon suhtautumiseen, jonka vuoksi ikää kysyttiin myös  
tässä tutkimuksessa. Opetuskokemuksen määrä saattaa puolestaan olla yhtey-  
dessä esimerkiksi tehdyn yhteistyön määrään ja kokemusten monipuolisuuteen.  
Taustatietoina kysyttiin valmiiden vastausvaihtoehtojen avulla myös opetettavia  
luokka-asteita (1–2, 3–6, 7–9), koulutusta (*Käsityön aineenopettaja*, *Luokan-*  
*opettaja*, *Muu*) sekä erityispedagogiikan opintoja (*Perusopinnot (25op)*, *Aineopin-*  
*not (60op)*, *Ei mitään*, *Muita opintoja*). Vaihtoehtoja pystyi kyselyssä valitsemaan  
useampia ja kaikkia vastauksia pystyi tarkentamaan halutessaan kysymyksen  
alla olevaan erilliseen tekstikenttään. Vesanderin (2015) pro gradu -tutkimuk-  
sessa erityispedagogiikan opinnot olivat yhteydessä osaamisen kokemuksiin eri-  
tyisoppilaita opettaessa. Vesanderin (2015) tutkimuksen perusteella erityispe-  
dagogiikan opintoja kysytään myös tässä tutkimuksessa.

Taustatietokysymysten lisäksi kyselylomakkeeseen kuului suljettuja kysymyksiä,  
joihin vastattiin kolmi- ja neliporaisilla vastausvaihtoehdoilla. Suljettujen kysy-  
mysten avulla kyselyn seuraavat kysymykset muuttuivat tai poistuivat kokonaan  
annettujen vastausten perusteella. Esimerkiksi vastaus kysymykseen *Onko si-*  
*nulla kokemusta inklusiivisen käsityöryhmän opetuksesta, jossa on sekä yleisen*  
*että tehostetun ja/tai erityisen tuen oppilaita*, määrittä seuraavan kysymyksen

muodon. Jos vastaaja valitsi vastausvaihtoehdon *Ei ollenkaan*, seuraavassa kysymyksessä pyydettiin kuvailemaan omia mielipiteitään inklusiivisista käsityöryhmistä. Vastaamalla jonkin kolmesta ensimmäisestä vastausvaihtoehdosta (*Paljon, Jonkin verran, Vähän*), seuraavassa kysymyksessä pyydettiin kertomaan kokemuksia inklusiivisen käsityöryhmän opetuksesta. Samalla sivulla kysyttiin myös vastausvaihtoehtojen avulla, tunteeo opettaja jaksavansa suoriutua työssään inklusiivisen ryhmän opettajana (*Kyllä, En, Vaihtelevasti*). Vastausta pystyi tarkentamaan halutessaan kysymyksen alla olevaan tekstilaatikkoon. Inklusiolla on Oksasen & Hakkaraisen (2017, 50–51) tutkimuksissa todettu olevan yhteys opettajien työssä jaksamiseen, jonka vuoksi sitä kysytään lyhyesti myös tässä tutkimuksessa.

Inklusiivisten käsityöryhmien opetuskokemuksen jälkeen kyselylomakkeessa kysyttiin kolmiportaisella vastausasteikolla (*Kyllä, Joskus, En*) ovatko opettajat tunteet tarvitsevänsä erityisopettajan tukea käsityöopetuksessa, ovatko he opettaneet käsityötä yhdessä erityisopettajan kanssa sekä ovatko he tehneet muuta yhteistyötä erityisopettajan kanssa käsityöopetukseen liittyen. Mikäli vastaaja vastaa kaikkiin kysymyksiin *En*, kysely siirtyy suoraan *Yhteisopettajuuden edut ja haasteet* -osioon. Vastaamalla *Kyllä* tai *Joskus* edeltäviin kysymyksiin, seuraavissa kysymyksissä kysytään opettajien kokemuksia tarkemmin. Kysymykset olivat avoimia kysymyksiä, joissa pyydettiin kuvailemaan millaista erityisopettajan tukea on tarvittu, omia kokemuksia yhteisopettajuudesta erityisopettajan kanssa sekä muita kokemuksia yhteistyöstä erityisopettajan kanssa. Vastaamisen apuna kuvailupyynnön jälkeen oli yksi tai useampi apukysymys.

Viimeinen kyselylomakkeen osa oli *Yhteisopetuksen edut ja haasteet*. Tämä osio suunnattiin kaikille aiemmista vastauksista riippumatta. Osiossa oli kaksi kysymystä; *Millaisia etuja yhteisopetuksella erityisopettajan kanssa voisi olla?* sekä *Millaisia haasteita yhteisopetuksella erityisopettajan kanssa voisi olla?*. Molempien kysymysten alla oli kolme vastauslaatikkoa (*Oppilaan kannalta, Omalta kannaltasi, Yleisesti*), joiden avulla aineistoon pyrittiin saamaan vastauksia eri näkökulmista. Näkökulmien jaottelu oppilaisiin, opettajaan ja yleiseen tasoon perustuu

tämän tutkimuksen teoriataustan Yhteisopettajuuden edut ja haasteet -lukuun (4.3). Opettajien yhteisopetusta koskevien ajatusten ja yhteisopetuskokemuksen mahdollisen yhteyden tarkastelemiseksi tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa kysyttiin vielä opettajien yhteisopetuskokemusta muiden kuin erityisopettajan kanssa. Kysymykseen vastattiin kolmiportaisella vastausvaihtoehdoilla (*Kyllä, Joskus, En*). Muun yhteisopettajuuden tarkemmat kokemukset eivät kuulu tämän tutkimuksen piiriin, joten kyselyssä ei ollut tarkempia kysymyksiä tästä aiheesta.

### 6.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston hankinta

Tutkimuksen kyselylomaketta jaettiin sähköisesti eri käsityön- ja luokanopettajille suunnatuille kanaville. Kyselylinkin lisäksi jaettavassa viestissä oli saateteksti, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus sekä se, että annettuja vastauksia käytetään tutkimuksen aineistona. Tutkimuskutsu on kokonaisuudessaan tutkimuksen liitteenä (Liite 1). Viestissä oli myös tutkijan yhteystiedot mahdollisten yhteydenottojen vuoksi. Tutkimuskutsu jaettiin yhteensä neljään käsityötä opettavien opettajien Facebook ryhmään. Näistä neljästä ryhmästä kaksi ryhmää oli suunnattu teknisen työn ja yksi tekstiilityön työtavoille. Yksi ryhmä oli suunnattu käsityön opetukseen yleisesti. Käsityönopetuksen ryhmien lisäksi tutkimuskutsu jaettiin myös kolmeen luokanopettajille ja alakoulun opettajille suunnattuun Facebook ryhmään. Koska tutkimuskutsun jakaminen Facebookin välityksellä tavoittaa vain kyseisessä palvelussa sekä näissä tietyissä ryhmissä olevat opettajat, pyrin jakamaan tutkimuskutsua myös sähköpostilistojen avulla. Lähetin pyynnön tutkimuskutsuni välityksestä kahteen käsityönopettajien liittoon sekä yhteen luokanopettajien liittoon, mutta viestin välitys ei onnistunut heidän sähköpostilistojensa kautta. Liittojen lisäksi lähetin viestinvälityspyynnön myös käsityöverkosto Puno-moon, jonka sähköpostilistan kautta tutkimuskutsuni välitys onnistui noin 725:lle sähköpostituslistalaiselle. Kyselylomake oli avoinna kaksi viikkoa, jonka aikana tutkimuskutsua nostettiin Facebook ryhmissä kolme kertaa näkyvyyden parantamiseksi.

Kyselyyn vastasi yhteensä 46 käsityötä opettavaa opettajaa. Kyselyn kysymyskohtaiset vastaajamäärät vaihtelevat, koska kysymykset vaihtelivat vastaajien

aiempien vastausten perusteella. Vastaajien ei ollut myöskään pakko vastata kaikkiin avoimiin kysymyksiin, vaan kyselyssä pääsi eteenpäin, vaikka vastaaja ei olisikaan vastannut kysymykseen. 38 opettajaa kyselyyn vastanneista olivat naisia ja seitsemän miehiä, yksi vastaaja ei halunnut kertoa sukupuoltaan. Neljä vastaajaa ei kertonut ikäänsä, loput vastaajista olivat iältään 31–60 -vuotiaita. Opetuskokemus vaihteli vastaajilla 2 vuodesta 40 vuoteen, yksi vastaaja ei vastannut kysymykseen. Vastaajista 35:lla oli käsityönopettajan koulutus. Lopuilla vastaajilla oli pelkästään luokanopettajan (8 opettajaa) koulutus tai joku muu koulutus (4 opettajaa). Erityispedagogiikan perusopinnot (25op) oli suorittanut 11 vastaajaa, aineopinnot (60op) 3. Muita erityispedagogiikan opintoja oli 6 vastaajalla. 27 vastaajaa ilmoitti, ettei heillä ollut lainkaan oman koulutuksen ulkopuolisia erityispedagogiikan opintoja suoritettuina.

## **6.4 Aineiston analyysi**

### **6.4.1 Analyysin aloitus**

Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysilla. Analyysin lähestymistapana on teoriasidonnainen analyysi, joka ei suoraan perustu olemassa olevaan teoriaan eikä toisaalta myöskään täysin aineistolähtöiseen analyysiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opettajien omia kokemuksia ja näkemyksiä, joten tiukka teorialähtöinen analyysi voisi jättää tutkimuksen ulkopuolelle tutkimuksen kannalta kiinnostavia asioita, jos niitä ei esiinny teoriassa. Täysin puhdas aineistolähtöinen analyysi ei kuitenkaan koskaan ole mahdollista, koska tutkijalla on aina omat ennakkokäsityksensä ja esiymmärryksensä aiheesta jota hän tutkii (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Aineiston keruussa käytetyt kyselylomakkeen kysymyksetkin on johdettu teoriasta sekä aiempien tutkimusten tuloksista, jolloin myös kysymykset ja niiden muotoilu voivat muokata tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksia. Teoria auttaa jäsentämään opettajien toimintaa ja antaa sille selityksiä, joten analysoin tutkimusaineistoni yhdistämällä teorialähtöistä ja aineistolähtöistä analyysia. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 143–149) muistuttavat, että aineiston luokittelun

pohjana tulee käyttää tutkimuskysymystä ja tutkimuksen aineistoa. Tutkimusaineistosta saattaakin löytyä kokonaan uusia tutkimukselle merkityksellisiä luokkia, joita teoreettisessa viitekehyksessä ei ole huomioitu.

Aineiston analyysi alkoi aineiston lukemisella läpi kahteen kertaan. Vastauksen perään liitin punaisella tekstillä vastaajan tunnistenumeron sekä lyhennettynä vastaajan taustatiedot eli sukupuoli, ikä, opetuskokemus, opetettavat luokka-asteet, koulutus ja mahdolliset erityispedagogiikan opinnot (esimerkiksi *17, N24/5, 3-6 käs. + luok., aineop.*) Nämä vastaajan tunnisteet ja taustatiedot seurasivat vastauksia jokaisessa analyysin vaiheessa. Tämän jälkeen analysoin jokaista alatutkimuskysymystä koskevat vastaukset erikseen. Analyysin aloitin opettajien kokemuksista inklusiivisista käsityöryhmistä. Seuraavaksi siirryin käsityön- ja erityisopettajan yhteistyöhön käsityöopetuksessa, jossa vastauksia analysoin kolmessa osassa. Viimeisenä analyysin kohteena oli opettajien käsitykset erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteisopetuksessa, jossa analysoin opettajien vastauksia kuudessa osassa. Analyysien havainnollistamiseksi raportoinnin perässä on kuviot vastausten jakautumisesta pääluokkiin. Kuvioissa aineiston pääluokat sijoittuvat kuvion keskelle, yläluokat seuraavaan kerrokseen ja alaluokat kuvion ulkoreunoille. Kuvio on koottu niin, että pääluokkien koko määräytyy luokassa olevien pelkistettyjen vastausten määrän mukaan. Pelkistettyjen vastausten määrä on merkitty myös pääluokkien nimien perään (esim. *Inklusion haasteita 15kpl*).

#### **6.4.2 Analyysi opettajien kokemuksista inklusiivisista käsityöryhmistä**

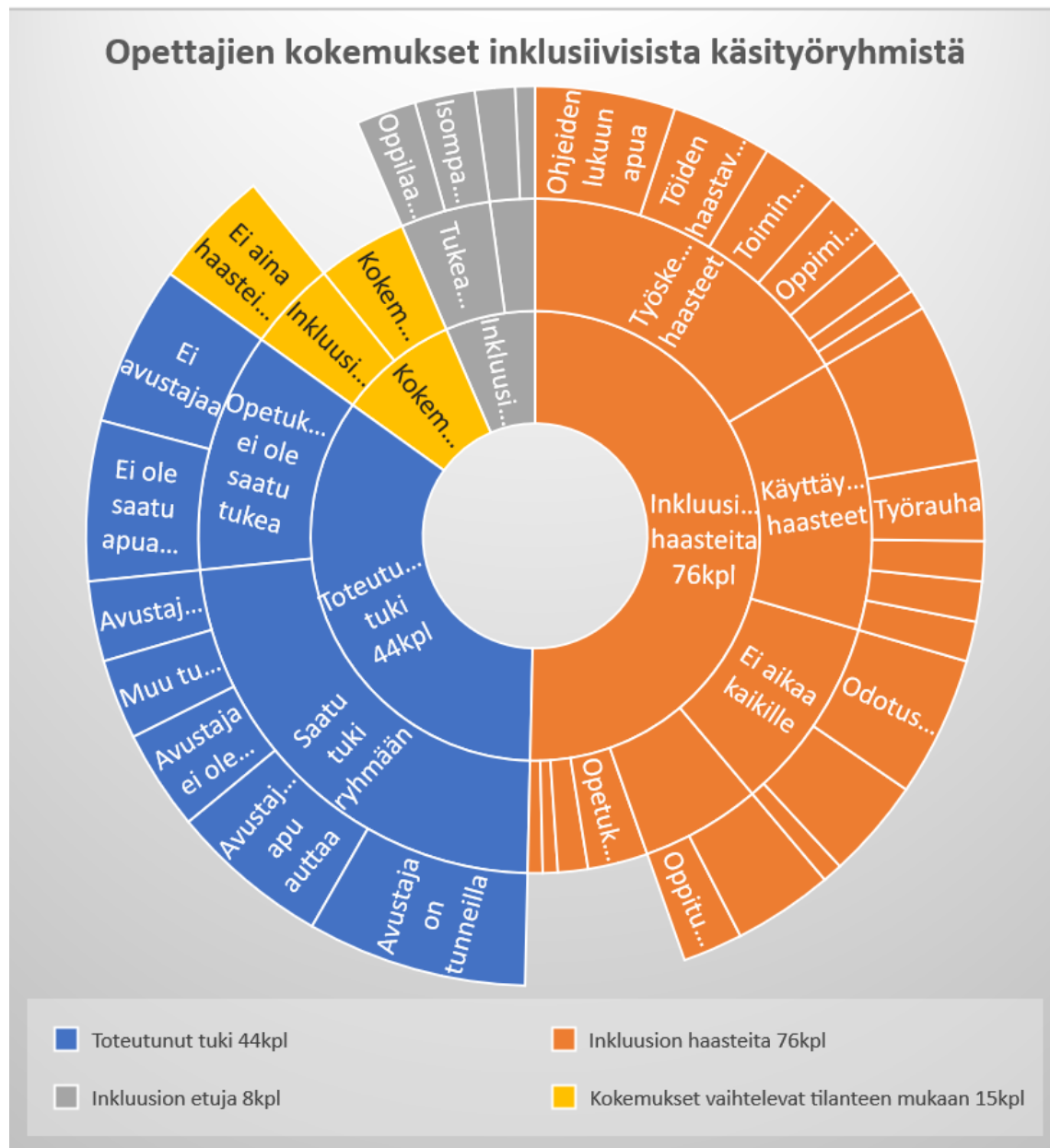
Ensimmäisenä analysoin opettajien kokemuksia inklusiivisista käsityöryhmistä. Taustatietojen jälkeen ensimmäinen kysymys oli suljettu kysymys (*Onko sinulla kokemusta inklusiivisen käsityöryhmän opetuksesta, jossa on sekä yleisen että tehostetun ja/tai erityisen tuen oppilaita?*), johon vastattiin neliportaisella vastausvaihtoasteikolla (*Paljon, Jonkin verran, Vähän, Ei ollenkaan*). Vastaajat, jotka vastasivat kysymykseen *paljon, jonkin verran* tai *vähän*, ohjattiin inklusiivista ope-

tusta koskevaan jatkokysymykseen. 46 vastaajasta 45 vastasi opettaneensa inklusiivista käsityöryhmää, joten kysymys näkyi 45:lle tutkimukseen osallistuneelle opettajalle. Inklusiivista käsityöryhmää opettaneista opettajista 3 jätti vastaamatta kysymykseen omista kokemuksista inklusiivisen ryhmän opettajana. Analysoitavana oli 42 opettajan vastaukset.

Ensimmäiseksi pelkistin aineiston vastaukset analyysin mahdollistamiseksi. Suurimmassa osassa vastauksia mainittiin monta eri asiaa, joten erottelin nämä toisistaan omiksi vastauksiksi. Joitain pelkistettyjä vastauksia, kuten opettajan opetusryhmien määrä jätettiin kokonaan analyysin ulkopuolelle, koska se ei liity tämän tutkimuksen aiheeseen. Yhteensä analyysiin mukaan otettavia pelkistettyjä vastauksia oli 143. Vastaukset ryhmittelin alaluokkiin sen perusteella mitä asiaa vastaus käsitteli. Alaluokat pyrin luomaan aineistolähtöisesti ohjailematta luokittelua teorian mukaan. Alaluokkia aineistosta syntyi yhteensä 35. Alaluokissa olevien vastausten määrä vaihteli, suurimmassa alaluokassa (*Avustaja on tunneilla joskus*) vastauksia oli 11kpl. Viidessä alaluokassa (*Opetuksen laatu, Motoriset haasteet, Muokatusta opetuksesta hyötyy kaikki, Opettajan työhyvinvointi, Luovan työskentelyn haasteet*) vastauksia oli vain yksi. Alaluokkien muodostamisen jälkeen järjestin aineistoa teemoittain suurempiin ryhmiin, eli yläluokkiin. Yläluokkia syntyi ryhmittelyssä yhteensä 9 kappaletta. Yläluokkia oli esimerkiksi *Opetukseen ei ole saatu tukea, Opetuksen muokkaaminen ja Tukea tarvitseva oppilas*. Viisi alaluokkaa ei sopinut mihinkään yläluokkaan vaan jäi vielä luokittelematta. Yläluokkiin sijoittui vaihtelevasti 2-7 alaluokkaa. Seuraavassa analyysin vaiheessa muodostin pääluokat luokittelemalla yläluokat edelleen suuremmiksi kategorioiksi. Pääluokkien teemat koostuivat osittain aineistolähtöisesti, mutta pääluokkien muodostukseen vaikutti myös kyselylomakkeeseen laittamani apukysymykset (*Millaisia etuja ja haasteita inklusiiossa on ollut? Millaista tukea ja lisäresursseja olet saanut?*). Pääluokiksi muodostui *Toteutunut tuki, Inklusion haasteita, Inklusion etuja* sekä *Kokemukset vaihtelevat tilanteen mukaan*. Yläluokkia pääluokissa oli vaihtelevasti yhdestä viiteen. Aiemmin luokittelemattomat alaluokat luokiteltiin suoraan pääluokkien alle. Näin ollen neljanteen pääluokkaan, *Ko-*



*kemukset vaihtelevat tilanteen mukaan*, tuli yhden yläluokan lisäksi myös *Kokemukset vaihtelevat* -alaluokka. Loput luokittelemattomista alaluokista sijoittui *Inklusion haasteita* -pääluokkaan. Eniten pelkistettyjä vastauksia (76 kpl) oli *Inklusion haasteita* -pääluokassa. Seuraavaksi eniten pelkistettyjä vastauksia (44 kpl) oli *Toteutunut tuki* -pääluokassa. *Kokemukset vaihtelevat tilanteen mukaan* -pääluokassa oli pelkistettyjä vastauksia 15 kappaletta, kun *Inklusion etuja* -pääluokassa vastauksia oli 8 kappaletta. Analyysiä havainnollistetaan vielä alla olevassa kuviossa (Kuvio 1). *Inklusion etuja* -luokan analyysiä jatkoin vielä tarkastelemalla inklusion etuja maininneiden opettajien kokemuksia inklusiivisen ryhmän opetukseen saadusta tuesta. Kirjoitin etuja maininneiden opettajien tunnistenumeron ylös ja etsin löytyykö näiden opettajien vastauksia *Toteutunut tuki* -pääluokasta.



Kuvio 1. Analyysi. Opettajien kokemukset inklusiivisista käsityöryhmistä.

Opettajien inklusiokokemusten lisäksi tutkimuksessa selvitettiin opettajien jaksamista suoriutua työstään inklusiivisen ryhmän opettajana. Kysymykseen pystyi vastaamaan opettajat, jotka kertoivat opettaneensa inklusiivista käsityöryhmää. Kolme inklusiivista ryhmää opettaneista opettajista jätti vastaamatta omaan jaksamiseen liittyvään kysymykseen, joten kysymykseen vastasi yhteensä 42 opettajaa. Omaa jaksamista sai halutessaan tarkentaa alla olevaan tekstilaatikkoon.

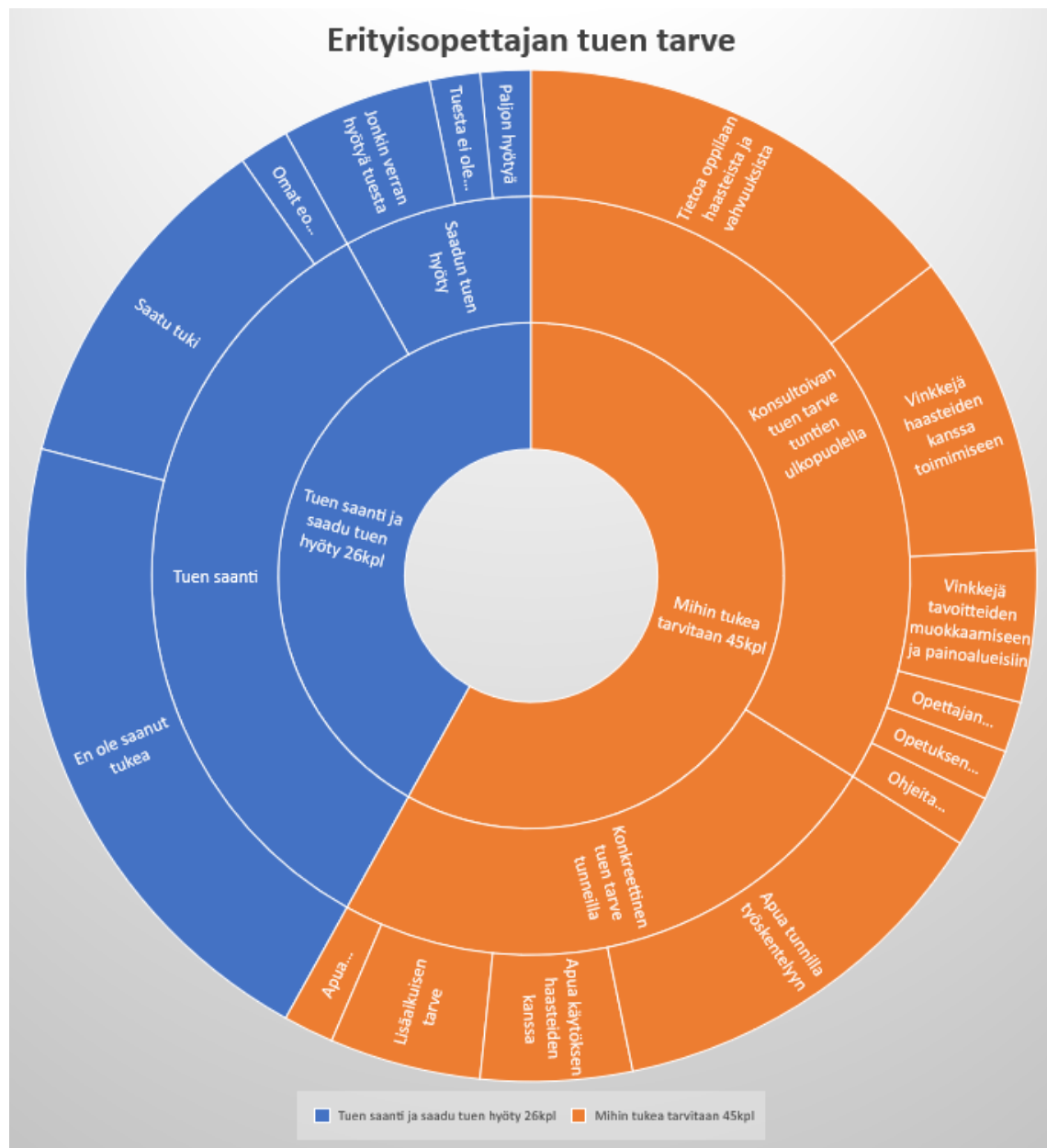
15 vastaajaa kirjoitti jaksamiseensa tarkennusta. Omassa työssä jaksamisen vastaukset ja niiden tarkennukset kokosin vastaajan numerotunnisteen ja taustatietojen kanssa erilliseen tiedostoon. Vastaukset lajittelin *Kyllä, En* ja *Vaihtelevasti* luokkiin. Omassa työssä jaksamisen vastaukset ja niiden tarkennukset liitin lisäksi vihreällä värillä *kokemukset inklusiivisista käsityöryhmistä* - analyysirunkoon vastausten perään. Näin mahdollisia yhteyksiä opettajien raportoimissa kokemuksissa ja työssä jaksamisessa on helpompi tutkia.

#### **6.4.3 Analyysi käsityön- ja erityisopettajan yhteistyöstä käsityönopetuksessa**

Käsityönopettajien kokemuksia erityisopettajan kanssa tehdystä yhteistyöstä ja yhteistyön tarpeesta selvitettiin kolmen suljetun ja kolmen avoimen kysymyksen avulla. Kolme suljettua kysymystä (*Oletko tuntenut tarvitsevasi erityisopettajan tukea käsityönopetuksessa?, Oletko opettanut käsityötä yhdessä erityisopettajan kanssa?, Oletko tehnyt muuta yhteistyötä erityisopettajan kanssa käsityönopetukseen liittyen?*) sisälsi kolme eri vastausvaihtoehtoa (*Kyllä, Joskus, En*). Vastaajat, jotka vastasivat *kyllä* tai *joskus*, ohjattiin eteenpäin tarkentaviin avoimiin kysymyksiin. Kysymystä tarkentava avoin kysymys ei näkynyt vastaajille, jotka valitsivat suljetusta kysymyksestä *Ei ollenkaan* vastausvaihtoehdon.

Käsityönopettajan ja erityisopettajan yhteistyön analyysin aloitin ensimmäisestä kysymysparista eli siitä, onko käsityönopettaja tuntenut tarvitsevansa erityisopettajan tukea käsityönopetuksessa. 46 vastaajasta 13 vastasi suljettuun kysymykseen, että ei tunne tarvitsevansa erityisopettajan tukea. Vastausta tarkentava avoin kysymys (*Kuvaile millaista erityisopettajan tukea tarvitsit. Saitko tukea ja oliko siitä hyötyä?*) näkyi 33 vastaajalle. Näistä 33 vastaajasta kaksi ei vastannut avoimeen kysymykseen lainkaan, joten kysymyksen kohdalla analysoitavia vastauksia oli yhteensä 31kpl. Aineistoon tutustumisen jälkeen muutin vastaukset pelkistetyiksi vastauksiksi. Jos vastauksessa oli mainittu monta eri asiaa, erotin nämä toisistaan omiksi pelkistetyiksi vastauksiksi. Ensimmäiseksi pelkistin aineiston vastaukset analyysin mahdollistamiseksi. Suurimassa osassa vastauksia mainittiin monta eri asiaa, joten erottelin nämä toisistaan omiksi vastauksiksi.

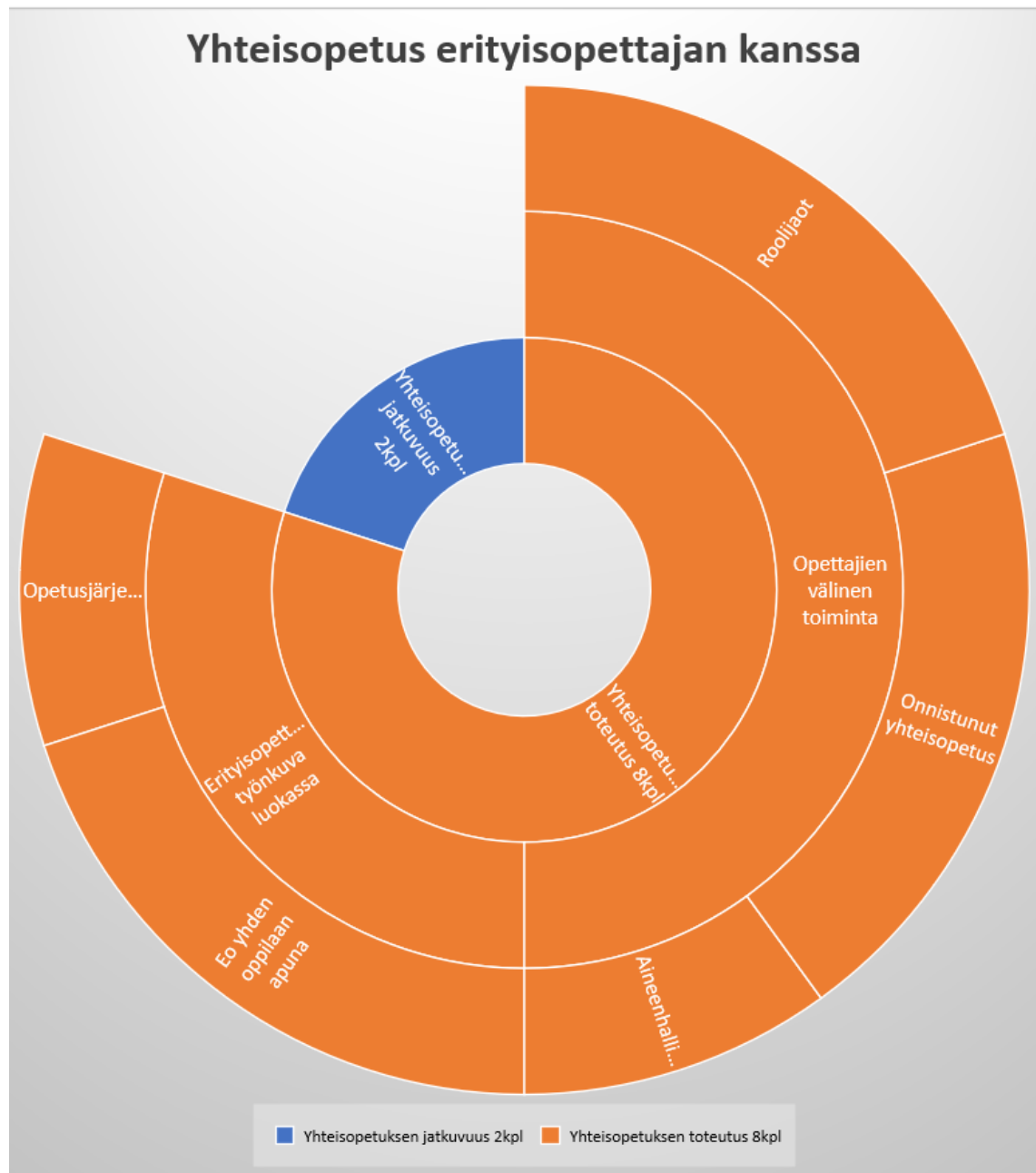
Pelkistettyjä vastauksia oli yhteensä 71kpl. Pelkistetyt vastaukset luokittelin vastausten sisällön perusteella alaluokkiin. Alaluokkia muodostui yhteensä 16kpl. Alaluokiksi muodostui esimerkiksi *Apua eriyttämiseen, Ohjeita konkreettiseen käsitöiden tekemiseen, En ole saanut tukea ja Apua tunnilla työskentelyyn*. Pelkistettyjen vastausten määrä kussakin alaluokassa vaihteli. Suurimmassa alaluokassa (*En ole saanut tukea*) pelkistettyjä vastauksia oli 13kpl. Seitsemässä alaluokassa pelkistettyjä vastauksia oli vain yksi. Alaluokkia ryhmittelemällä muodostin aineistosta neljä yläluokkaa. Yläluokkien sisältämien alaluokkien määrä vaihteli *Tuen saanti* (3kpl), *Saadun tuen hyöty* (3kpl), *Konkreettinen tuen tarve tunneilla* (4kpl), *Konsultoivan tuen tarve tuntien ulkopuolella* (6kpl). Yläluokkiin kuuluvien pelkistettyjen vastausten määrä vaihteli niin, että eniten pelkistettyjä vastauksia (24kpl) oli yläluokassa *Konkreettinen tuen tarve tunneilla*, kun taas *Saadun tuen hyöty*-yläluokassa pelkistettyjä vastauksia oli viisi. *Tuen saanti* yläluokkaan vastauksia kuului 21kpl ja *Konsultoivan tuen tarve tuntien ulkopuolella* sisälsi yhteensä 21 pelkistettyä vastausta. Yläluokat järjestin vielä *Tuen saanti ja saadun tuen hyöty* sekä *Mihin tukea tarvitaan* pääluokkiin. Pääluokat muodostuivat osittain kysymyksen muotoilun ja sen tukikysymyksen kautta. Toiseen luokkaan sisältyi opettajien kuvauksia siitä, mihin he ovat tukea tarvinneet, kun taas toisessa luokassa oli kuvauksia siitä oliko tukea saatu ja onko siitä ollut hyötyä. Aineiston analyysin rakentuminen on kuvattu vielä alla olevassa kuviossa (*Kuvio 2*). Vastaukset (13kpl), joissa opettajat eivät tunteneet tarvitsevansa erityisopettajaa työssään, analysoin erikseen. Vastauksen ja vastaajan punaisella merkattujen taustatietojen perään liitin vastaajan vastauksen omasta jaksamisestaan inklusiivisen ryhmän opettajana jaksamisen ja taustatietojen yhteyden tarkastelemiseksi.



Kuvio 2. Analyysi. Tarve erityisopettajan antamalle tuelle.

Seuraavana analysoin opettajien yhteisopettajuutta koskevat vastaukset. 46:sta opettajasta viisi vastasi opettaneensa käsityötä yhdessä erityisopettajan kanssa, joten yhteisopetusta koskeva tarkentava avoin kysymys ja sen apukysymykset (*Kuvaile kokemuksiasi yhteisopetuksesta erityisopettajan kanssa. Miten yhteisopetukseen päädyttiin? Miten opettajien roolit jakautuivat? Onko yhteisopetus ol-*

*lut jatkuvaa tai satunnaista?)* näkyi viidelle opettajalle. Kaikki viisi opettajaa vastasivat avoimeen kysymykseen, joten analyysiin sisältyi viiden opettajan vastaukset. Opettajien työssä jaksamisen tarkastelua varten liitin vastausten perään myös opettajien vastaukset omasta jaksamisestaan suoriutua työssään inklusiivisen ryhmän opettajana. Aineistoon tutustumisen jälkeen pelkistin opettajien vastaukset. Vastaukset, joissa opettaja oli kuvaillut enemmän kuin yhtä asiaa, pelkistin omiksi vastauksikseen. Pelkistettyjä vastauksia oli yhteensä 10 kappaletta. Pelkistetyt vastaukset ryhmittelin alaluokkiin. Alaluokkia oli kuusi, joista kahdessa oli vain yksi pelkistetty vastaus, loppuissa kaksi vastausta kussakin alaluokassa. Alaluokiksi muodostui muun muassa *Roolijaot*, *Yhteisopetuksen jatkuvuus* ja *Erityisopettaja yhden oppilaan tukena*. Alaluokat yhdistin vielä kolmeen yläluokkaan. *Yhteisopetuksen jatkuvuus* -alaluokka säilyi omana luokkanaan. Toiset kaksi yläluokkaa olivat *Opettajien välinen toiminta* ja *Erityisopettajan työnsuoritus luokassa*. Nämä kaksi yhdistin vielä yhdeksi pääluokaksi *Yhteisopetuksen toteutus*, jolloin *Yhteisopetuksen jatkuvuus* -luokka jäi vielä omaksi luokakseen. Käsityönopettajan ja erityisopettajan yhteisopettajuuden analyysi on kuvattu vielä alla olevassa kuviossa (*Kuvio 3*).

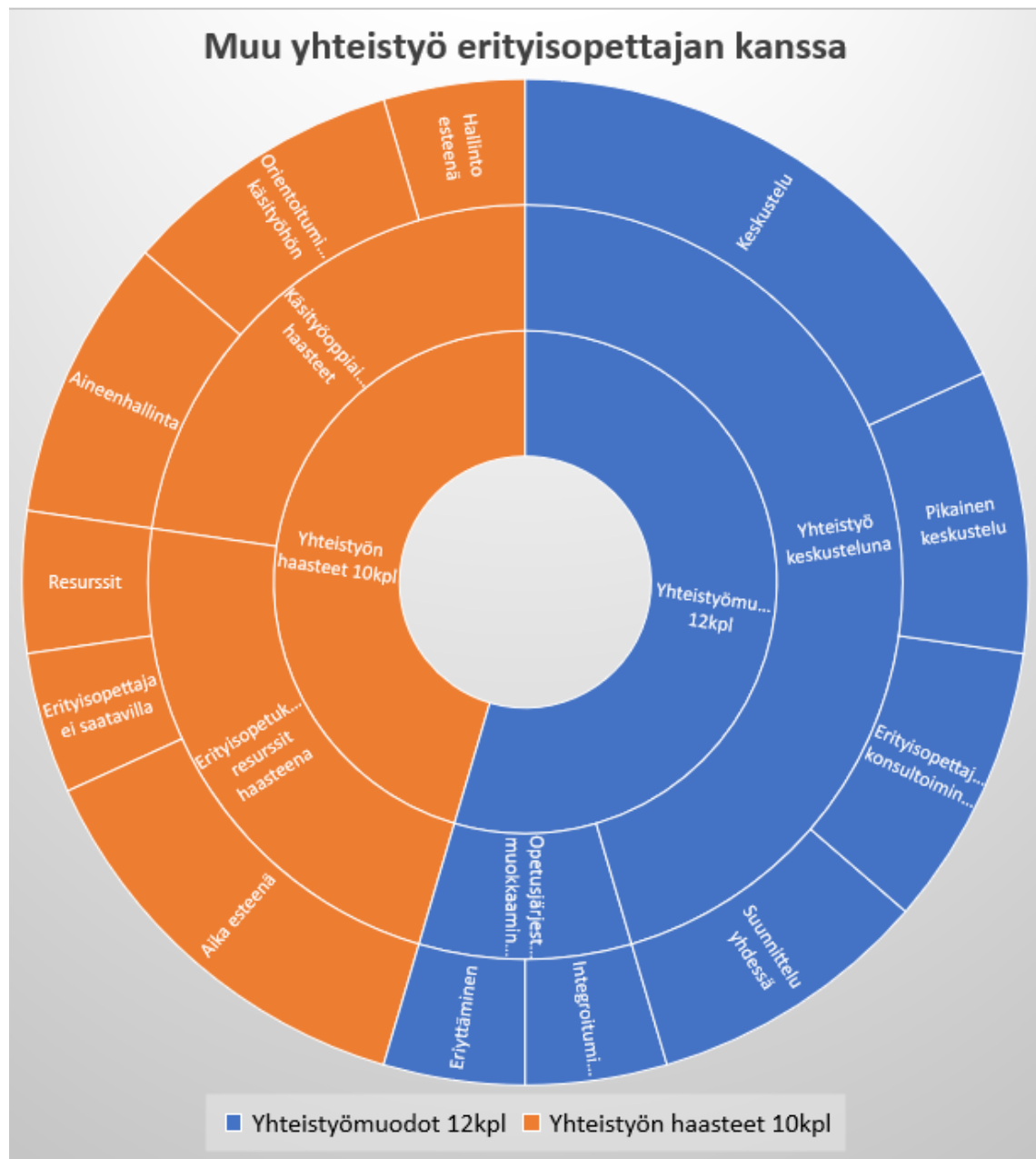


Kuvio 3. Analyysi. Yhteisopetus erityisopettajan kanssa.

Käsityönopettajan ja erityisopettajan yhteistyön viimeinen analyysin kohde oli opettajien välinen muu yhteistyö. 18 opettajaa ( $n=46$ ) vastasi suljettuun kysymykseen (*Oletko tehnyt muuta yhteistyötä erityisopettajan kanssa käsityönopetuk-*

seen liittyyen?) tehneensä erityisopettajan kanssa muuta yhteistyötä käsityönopeutukseen liittyen. Muun opettajien tekemän yhteistyön tarkentamiseksi kysyttiin avoimeen kysymykseen vastasi 17 opettajaa. Avoimen kysymyksen (*Kuvaile kokemuksiasi yhteistyöstä erityisopettajan kanssa. Millaista yhteistyötä olette tehneet? Onko yhteistyö ollut jatkuvaa? Onko yhteistyölle ollut jotain esteitä?*) vastaukset pelkistin samaan tapaan kuin muidenkin avointen kysymysten vastaukset. Jos opettajan antamassa vastauksessa kuvailtiin useita asioita, erottelin ne omiksi pelkistetyiksi vastauksiksi. Vastausten ja opettajan taustatietojen perään liitin vihreällä opettajien vastaukset omasta työssä jaksamisestaan työssä jaksamisen ja erityisopettajan kanssa tehdyn yhteistyön yhteyden tarkastelemiseksi. Pelkistettyjä vastauksia oli tässä vaiheessa 24kpl. Analyysistä poistin vielä kahden opettajan vastaukset, jotka eivät vastanneet esitettyyn kysymykseen. Toisessa vastauksessa kerrottiin kuinka yhteistyölle ei ole ollut mahdollisuutta ja toisessa kerrottiin yhteistyön olleen yhteisopetusta eivätkä ne siten kuuluneet tähän tarkasteluun. Pelkistettyjä vastauksia jäi analyysiin 22kpl. Pelkistetyistä vastauksista muodostin 12 alaluokkaa. Alaluokkia oli esimerkiksi *Eriyttäminen*, *Keskustelu*, *Aineenhallinta* ja *Aika esteenä*. Viidessä alaluokassa pelkistettyjä vastauksia oli vain yksi, muissa alaluokissa vastauksia oli kahdesta neljään. Alaluokkia ryhmittelin edelleen neljäksi yläluokaksi. Yläluokkien alle sijoittui kahdesta neljään alaluokkaa. Pelkistettyjen vastausten määrä yläluokkien alla vaihteli. *Opetusjärjestelyiden muokkaaminen* -luokassa pelkistettyjä vastauksia oli kaksi, *Yhteistyö keskusteluna* -luokassa vastauksia oli 10, *Käsityöoppiaineen haasteet* sekä *Erytisopetuksen resurssit haasteena*-luokat sisälsivät molemmat viisi pelkistettyä vastausta. Yläluokkia yhdistämällä muodostin edelleen kaksi pääluokkaa, *Yhteistyömuodot* ja *Yhteistyön haasteet*. Kummassakin pääluokassa oli kaksi yläluokkaa, joissa ensimmäisessä pelkistettyjä vastauksia oli 12, jälkimmäisessä 10. Aineiston analyysin muodostumista havainnollistetaan vielä Kuviossa 4.





Kuvio 4. Analyysi. Muu yhteistyö erityisopettajan kanssa.

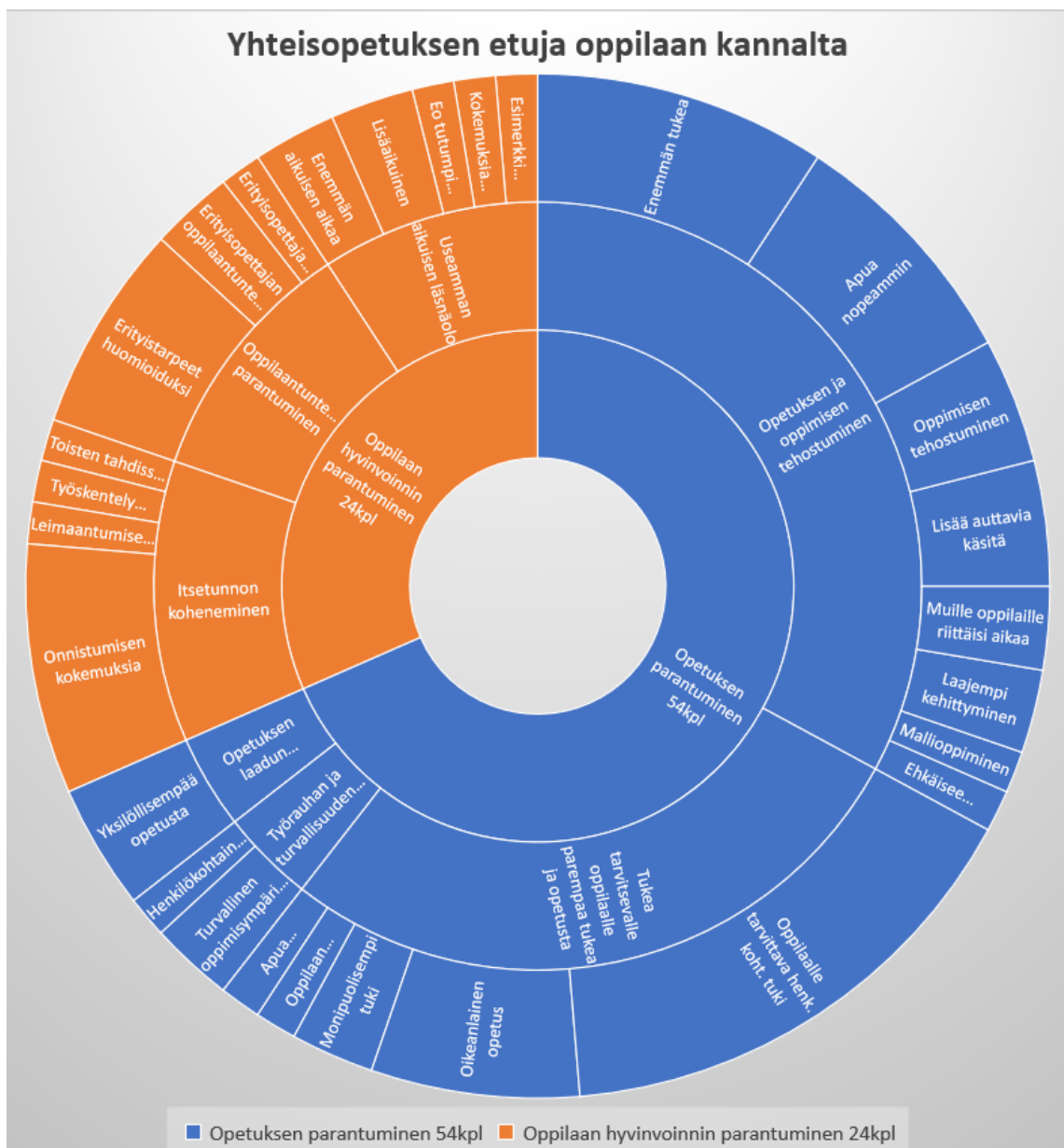
#### 6.4.4 Analyysi opettajien yhteisopetuksen käsityksistä

Käsityötä opettavien opettajien käsityksiä yhteisopettajuuden eduista ja haasteista lähdin analysoimaan aihe kerrallaan laajan aineiston käsittelyn helpottamiseksi. Analyysin teon pienemmissä osissa kerrallaan koin myös varmistavan,

että aineiston pienemmätkin osat tulevat huomioiduiksi. Analyysin aloitin opettajien käsityksistä yhteisopettajuuden eduista oppilaan kannalta, jonka jälkeen analysoin etuja opettajan näkökulmasta ja viimeiseksi yleisiä näkökulmia yhteisopetuksen eduista. Opettajien mainitsemia yhteisopetuksen haasteita analysoin samassa järjestyksessä, ensin oppilaan kannalta sitten opettajan kannalta sekä lopuksi yleisesti. Kyselylomakkeen aiemmissa vaiheissa, ennen yhteisopetuksen etuja ja haasteita koskevia kysymyksiä, opettajilta kysyttiin ovatko he opettaneet käsityötä yhdessä erityisopettajan kanssa. Tämän lisäksi opettajilta kysyttiin myös ovatko he opettaneet käsityötä yhdessä jonkun muun, kuin erityisopettajan kanssa. Näihin kysymyksiin opettajat vastasivat kolmiportaisella vastausportaikolla (*Kyllä, Joskus, En*). Opettajien käsitysten yhteisopetuksen eduista ja haasteista sekä yhteisopetuskokemuksen yhteyden tarkastelemiseksi liitin opettajien yhteisopetuskokemuksen muihin yhteisopetusta koskeviin vastauksiin. Jos opettajalla oli kokemusta yhteisopetuksesta erityisopettajan tai muun opettajan kanssa (*Kyllä* tai *Joskus* -vastaus) liitin merkinnän opettajan avointen vastausten yhteisopetuksen eduista ja haasteista ja opettajan taustatietojen perään. Merkinnoissä erottelin oliko opettajalla kokemusta yhteisopetuksesta erityisopettajan, jonkun muun opettajan tai molempien kanssa (*Yht. eo, Yht. toinen* tai *Yht. eo + toinen*).

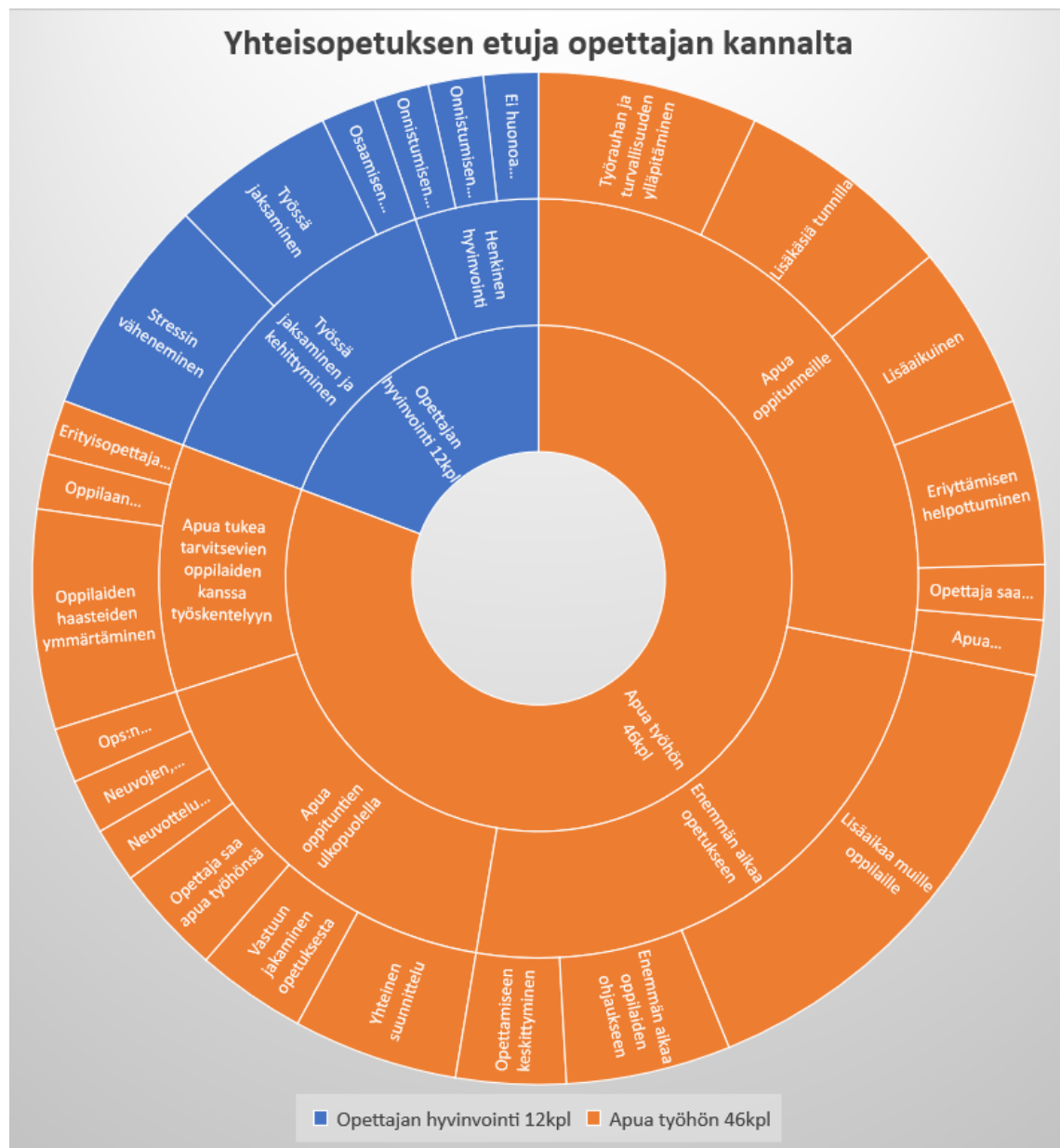
Aineiston analyysin aloitin opettajien käsityksistä yhteisopettajuuden eduista oppilaan näkökulmasta. 44 opettajaa ( $n=46$ ) vastasi yhteisopettajuuden etuihin oppilaan kannalta. Opettajien vastaukset pelkistin ja tarvittaessa erottelin edellisten analyysien tapaan. Yhteensä pelkistettyjä vastauksia oli aineistossa 78kpl. Vastauksia yhdistellen muodostin 30 alaluokkaa. Alaluokkia oli esimerkiksi *Oikeanlainen opetus*, *Apua nopeammin* ja *Onnistumisen kokemuksia*. Pelkistettyjen vastausten määrä alaluokissa vaihteli, 14 alaluokassa vastauksia oli vain yksi. Eniten pelkistettyjä vastauksia oli *Oppilaalle tarvittava henkilökohtainen tuki* -alaluokassa, jossa vastauksia oli yhteensä 12kpl. Alaluokkia yhdistelemällä muodostin seitsemän yläluokkaa (mm. *Oppilaantuntemuksen parantuminen*, *Työrauhan ja turvallisuuden parantuminen*). Yläluokissa alaluokkien ja siten pelkistettyjen vas-

tausten määrä vaihteli. Suurimmassa yläluokassa, *Opetuksen ja oppimisen tehostuminen*, alaluokkia oli kahdeksan ja pelkistettyjä vastauksia 25kpl. Pienin yläluokka, *Opetuksen laadun parantuminen*, sisälsi vähiten alaluokkia (2kpl) ja vähiten pelkistettyjä vastauksia (4kpl). Yläluokat yhdistin vielä kahdeksi pääluokaksi. *Opetuksen parantuminen* -pääluokkaan kuului neljä yläluokkaa ja 54 pelkistettyä vastausta. *Oppilaan hyvinvoinnin parantuminen* -pääluokka sisälsi puolestaan kolme yläluokkaa ja 12 pelkistettyä vastausta. Analyysi yhteisopetuksen eduista oppilaan kannalta kuvataan vielä *Kuviossa 5*.



Kuvio 5. Analyysi. Yhteisopetuksen etuja oppilaan kannalta.

Analyysin toisessa osassa käsittelin opettajien käsityksiä erityisopettajan kanssa tehdyn yhteisopetuksen eduista opettajan kannalta. 41 tutkimukseen osallistunut opettajaa ( $n=46$ ) vastasi kysymykseen. Analyysin aloitin pelkistämällä opettajien vastaukset ja tarvittaessa erottelemalla vastauksen eri osa-alueet omiksi pelkistetyiksi vastauksikseen. Pelkistettyjä vastauksia aineistossa oli yhteensä 59kpl. Kahden opettajan vastaukset eivät vastanneet kysyttyyn kysymykseen, joten analysoitavana oli 39 opettajan 58 pelkistettyä vastausta yhteisopetuksen eduista opettajan kannalta. Samanlaisia vastauksia yhdistelemällä muodostin 24 alaluokkaa. Alaluokkia oli muun muassa *Stressin väheneminen*, *vastuun* jakaminen ja *Oppilaiden haasteiden* ymmärtäminen. 10 alaluokassa vastauksia oli vain yksi, 13 alaluokassa pelkistettyjä vastauksia oli kahdesta neljään. Suurin alaluokka, *Lisääaikaa muille oppilaille*, sisälsi yhdeksän pelkistettyä vastausta. Alaluokkia yhdistin edelleen kuudeksi yläluokaksi. Neljään yläluokkaan yhdistyi kolme alaluokkaa, kahteen kuusi. Pelkistettyjen vastausten määrä yläluokissa vaihteli neljästä 16:een. Vähiten pelkistettyjä vastauksia (4kpl) sisältyi *Henkinen hyvinvointi* -yläluokkaan, kun taas *Apua oppitunneille* -yläluokka sisälsi 16 vastausta. Yläluokkia yhdistämällä muodostin aineistosta kaksi pääluokkaa, *Opettajan hyvinvointi* sekä *Apua työhön*. Jälkimmäisessä luokassa opettajien vastauksia oli 46kpl, ensimmäisessä 12kpl. Analyysin muodostumista havainnollistetaan alla olevassa kuviossa (Kuvio 6).



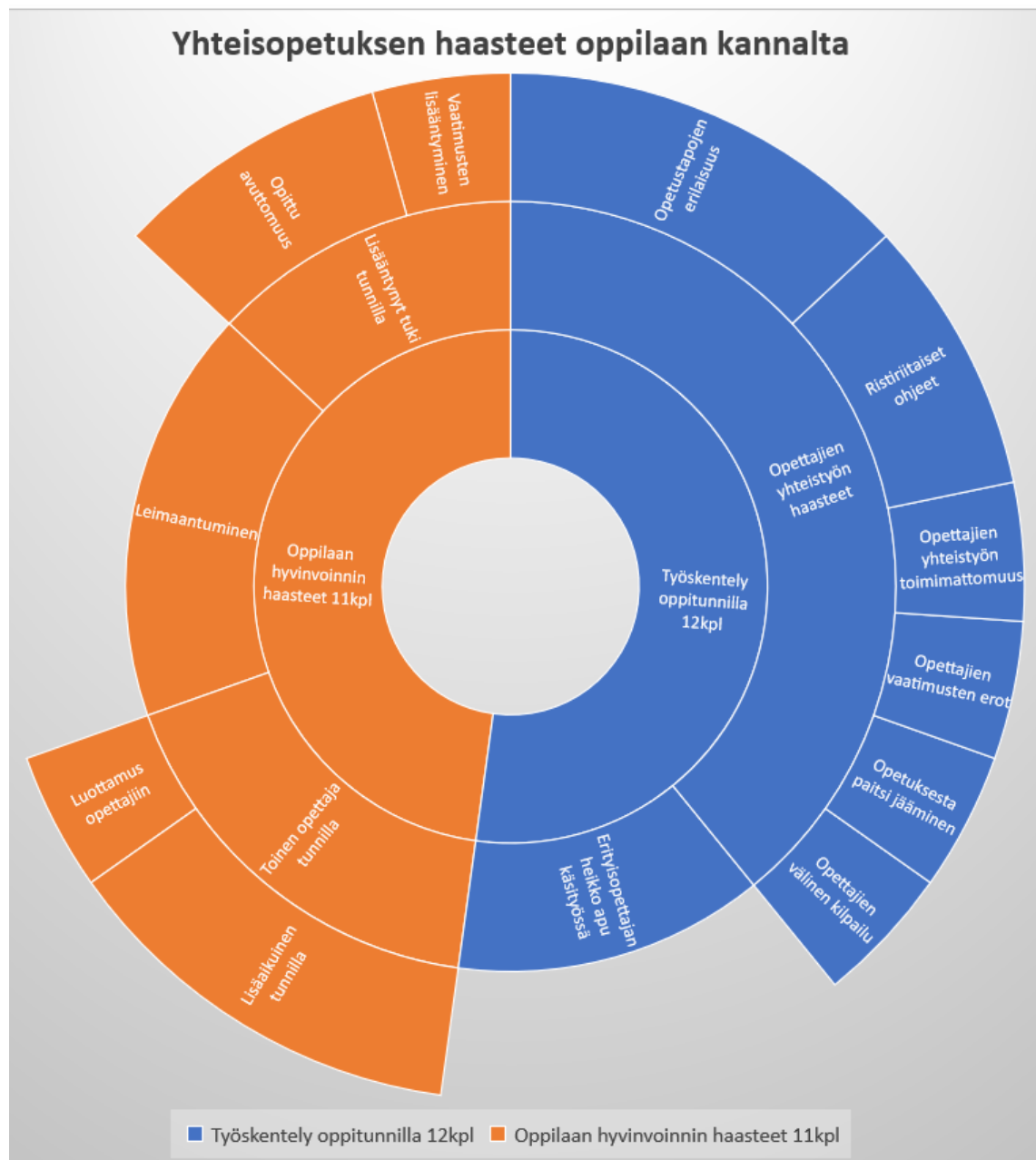
Kuvio 6. Analyysi. Yhteisopetuksen etuja opettajan kannalta.

Opettajien kertomat erityisopettajan kanssa tehdyn yhteisopettajuuden edut yleisellä tasolla oli aineiston analyysissä seuraavana. 32 kyselyyn vastannutta opettajaa ( $n=46$ ) vastasi esitettyyn kysymykseen. Analyysin aloitin aineiston läpi lukemisella. Karsin pois vastaukset, jotka kertoivat erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen eduista oppilaan tai opettajan kanssa, koska nämä oli jo

aikaisemmissa kysymyksissä. Aineistosta poistin myös sisällöllisesti tyhjät vastaukset (esim. *Vain hyviä puolia*). Aineiston karsimisen jälkeen aihetta yleisellä tasolla käsitteleviä vastauksia jäi jäljelle vain yksi. Yhteisopetuksen etuja erityisopettajan kanssa ei ollut kannattavaa tarkastella enempää aineiston puutteen vuoksi.

Seuraavana analyysissa oli vuorossa opettajien ajatukset erityisopettajan kanssa tehdyn yhteisopetuksen haasteista oppilaan näkökulmasta. Kysymykseen vastasi 33 käsityötä opettavaa opettajaa ( $n=46$ ). Aineistoon tutustumisen jälkeen pelkistin opettajien vastaukset aineiston käsittelyn mahdollistamiseksi. Jos opettaja oli kertonut vastauksessaan useita yhteisopetuksen haasteita, muodostin näistä omat pelkistetyt vastaukset. 10 kysymykseen vastannutta opettajaa kertoi, että ei näe yhteisopetuksessa haasteita oppilaan kannalta tai, että yhteisopetuksella on pelkästään etuja oppilaalle. Nämä vastaukset jätin analyysin ulkopuolelle. Kahden opettajan vastaukset eivät liittyneet kysyttyyn kysymykseen, vaan esimerkiksi kritiikkiin inkluusiosta, joten suljin myös nämä vastaukset analyysin ulkopuolelle. Analyysiin jäi yhteensä 21 opettajan 23 pelkistettyä vastausta. Samoja haasteita sisältävät vastaukset ryhmittelin alaluokiksi. Alaluokkia muodostui yhteensä 12. Pelkistettyjen vastausten määrä alaluokissa vaihteli yhdestä neljään. Kuudessa alaluokassa vastauksia oli vain yksi, eniten vastauksia (4kpl) oli alaluokassa *Leimaantuminen*. Alaluokkia edelleen yhdistelemällä loin aineistosta yhteensä viisi yläluokkaa. *Leimaantuminen* sekä *Erityisopettajan heikko apu käsityössä* -alaluokat nostin omiksi yläluokikseen, koska sopivia ryhmiä ei näille vielä löytynyt. Kolme uutta yläluokkaa, *Opettajien yhteistyöhaasteet*, *Toinen opettaja tunnilla* ja *Lisääntyvä tuki tunnilla*, sisälsivät kahdesta kuuteen alaluokkaa. Pelkistettyjen vastausten määrä yläluokissa vaihteli puolesta kolmesta yhdeksään. Yläluokkia yhdistelemällä muodostin aineistosta vielä kaksi pääluokkaa, *Työskentely oppitunnilla* sekä *Oppilaan hyvinvoinnin haasteet*. Yläluokkien sekä pelkistettyjen vastausten määrä jakautui pääluokkiin melko tasaisesti. *Työskentely oppitunnilla* -pääluokkaan kuului kaksi yläluokkaa ja 12 pelkistettyä vastausta. *Oppilaan hyvinvoinnin haasteet*-pääluokkaan sisältyi puolesta kolme

yläluokkaa ja 11 pelkistettyä vastausta. Yhteisopetuksen haasteet oppilaan kannalta -analyysin muodostuminen kuvataan vielä alla olevassa kuviossa (Kuvio 7).

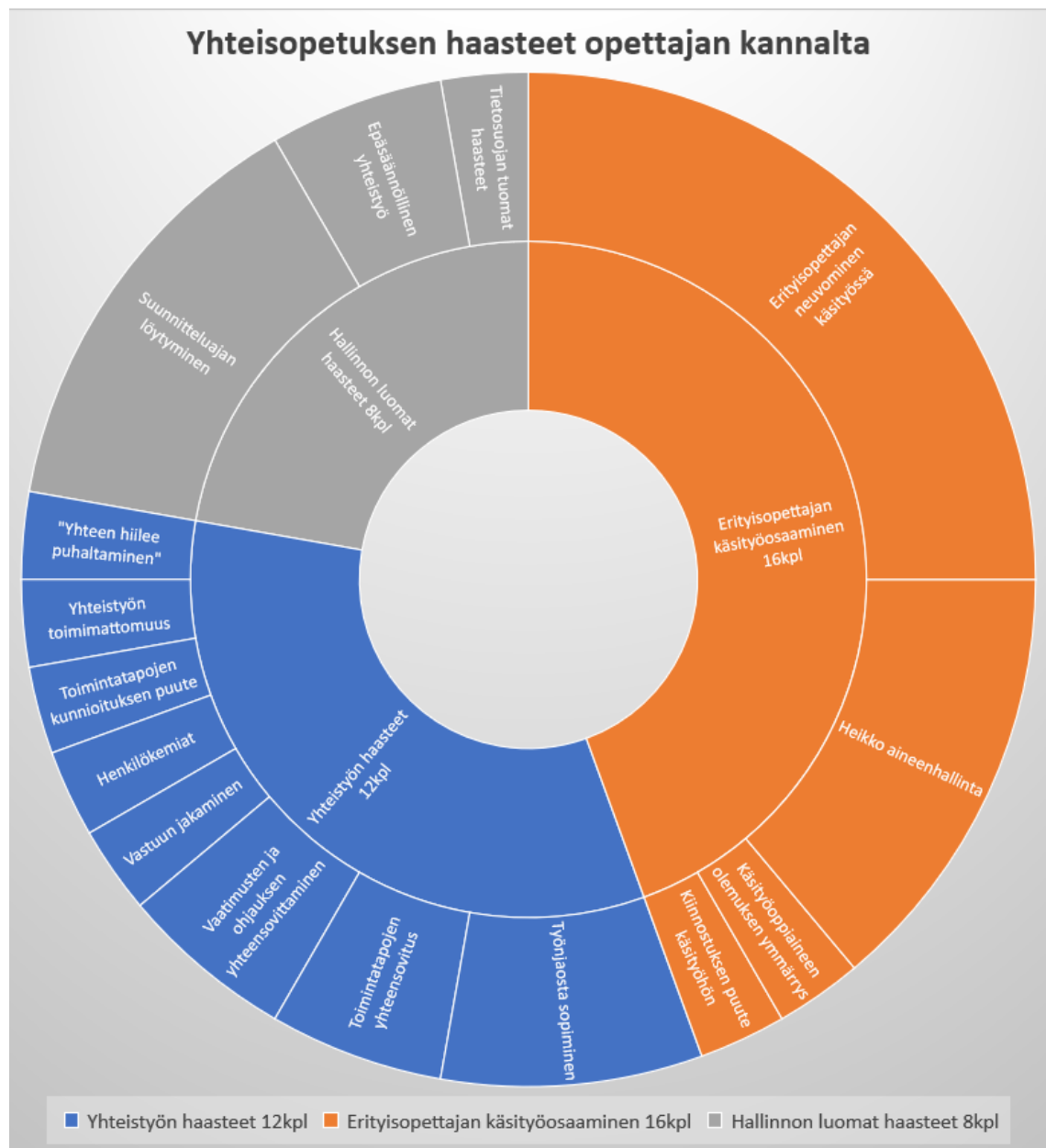


Kuvio 7. Analyysi. Yhteisopetuksen haasteet oppilaan kannalta.

Erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen haasteisiin opettajan kannalta vastasi 35 tutkimukseen osallistunutta opettajaa ( $n=46$ ). Tämän kysymyksen

osalta aineiston analyysin aloitin samaan tapaan edellisten analyysien kanssa pelkistään opettajien vastaukset ja erottelemalla useamman haasteen maininneet vastaukset omiksi vastauksiksiin. Neljä kysymykseen vastannutta opettajaa kertoi, että ei näe opettajan kannalta yhteisopetukselle haasteita. Kuusi opettajaa puolestaan vastasi kysymykseen kertomalla yhteisopetuksen etuja. Etuja mainineiden sekä haasteita kirjoittamatta jättäneiden opettajien vastaukset jätin analyysin ulkopuolelle. Analyysiin jäi 25 opettajan 36 pelkistettyä vastausta. Näitä pelkistettyjä vastauksia yhdistelemällä muodostin 15 alaluokkaa. Alaluokkia oli esimerkiksi *Työnjaon sopiminen*, *Heikko aineenhallinta* ja *Epäsäännöllinen yhteistyö*. Suurin alaluokka, *Eriyisopettajan neuvominen käsityössä*, sisälsi yhdeksän vastausta. Kahdeksassa alaluokassa vastauksia oli vain yksi. Muissa alaluokissa pelkistettyjä vastauksia oli kahdesta viiteen. Analyysia jatkoin yhdistelemällä alaluokkia suuremmiksi luokiksi. Luokkia muodostui kolme. Nämä luokat jäivät analyysissa aineiston pääluokiksi, jolloin yläluokkia ei tämän kysymyksen kohdalla muodostunut aineistosta. Alaluokkien määrä pääluokissa vaihteli kolmesta kahdeksaan, mutta pelkistettyjen vastausten määrä jakautui pääluokkiin tasaisemmin. *Yhteistyön haasteet* -pääluokka sisälsi kahdeksan alaluokkaa ja 12 pelkistettyä vastausta, *Eriyisopettajan käsityöosaaminen* -pääluokassa oli neljä alaluokkaa ja 16 pelkistettyä vastausta, *Hallinnon luomat haasteet* -luokassa oli kolme alaluokkaa ja kahdeksan pelkistettyä vastausta. Analyysi kuvataan *Kuviossa 8*.

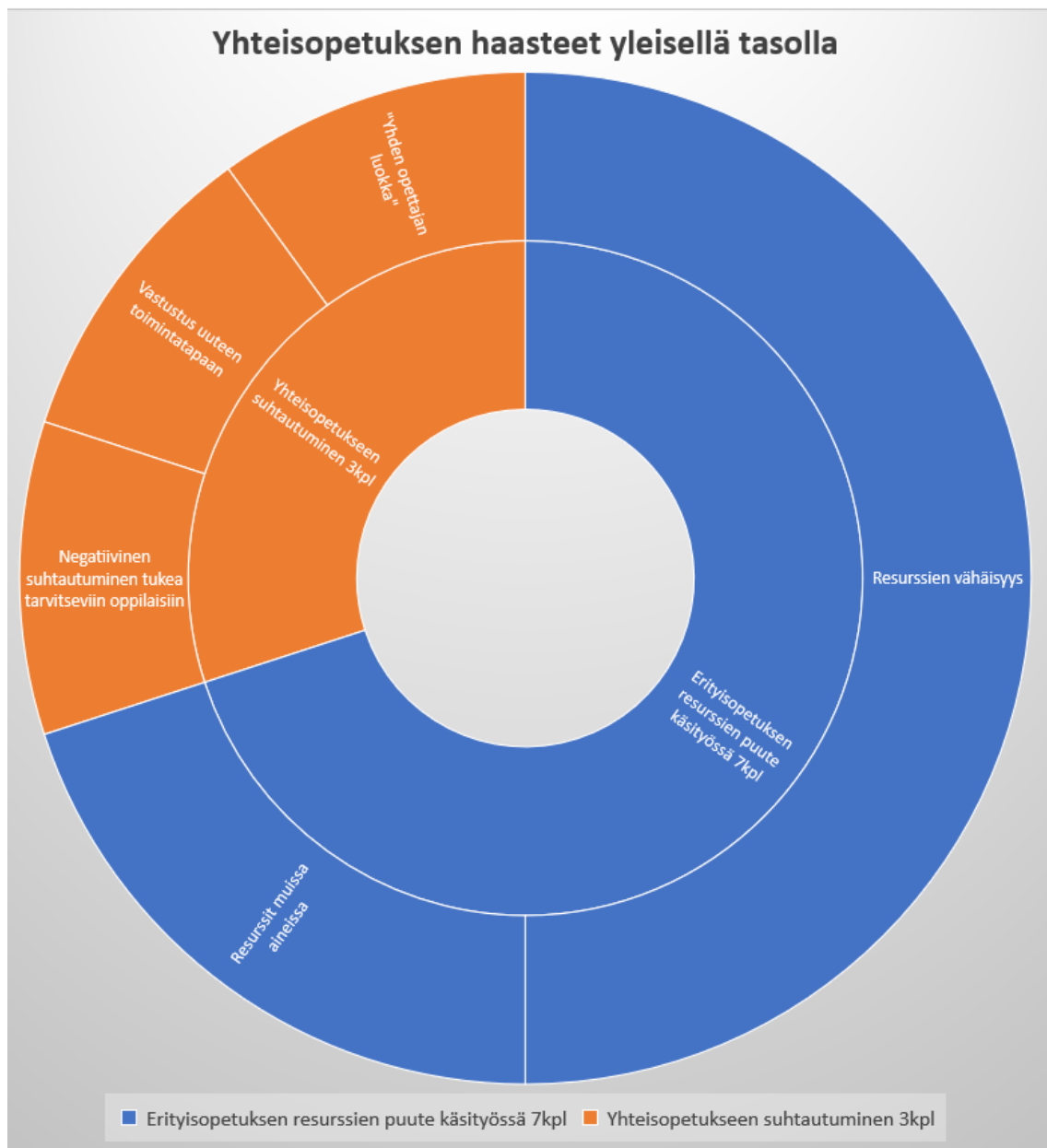




Kuvio 8. Analyysi. Yhteisopetuksen haasteet opettajan kannalta.

Erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen haasteet yleisellä tasolla oli aineiston analyysin viimeinen osa. Kysymykseen vastasi yhteensä 27 opettajaa ( $n=46$ ). Poistin aineistosta vastaukset, joissa opettajat kertoivat erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen haasteita oppilaan tai opettajan kannalta. Aineistosta poistin myös vastaukset, joissa ei ollut mainittu yhteisopetuksen haas-

teita tai olivat muuten sisällöllisesti tyhjiä (mm. *Kaikki voittaisivat* ja *Ei kai*). Aineistoon jäi yhteensä 10 opettajan vastaukset. Vastaukset pelkistin niin, että vain aiheita koskevat vastauksen osat jäivät analyysiin. Opettajat olivat kertoneet vastauksissaan vain yhden yhteisopetusta yleisesti koskevan haasteen, joten vastausten erottelua ei tarvittu. Pelkistettyjä vastauksia analyysissa oli siten 10kpl. Luokittelin samanlaiset vastaukset omiin luokkiinsa. Luokkia muodostui yhteensä viisi. Kolmessa luokassa (*”Yhden opettajan luokka”*, *Vastustus uuteen toimintatapaan* ja *Negatiivinen suhtautuminen tukea tarvitseviin oppilaisiin*) pelkistettyjä vastauksia oli vain yksi. *Resurssit muissa aineissa* -luokka sisälsi kaksi pelkistettyä vastausta. Suurimmassa luokassa (*Resurssien vähäisyys*) pelkistettyjä vastauksia oli viisi. Luokkia yhdistelemällä muodostin vielä kaksi luokkaa, *Erityisopetuksen resurssien puute käsityössä* sekä *Yhteisopetukseen suhtautuminen*. Ensimmäisessä luokassa oli yhteensä seitsemän pelkistettyä vastausta, jälkimmäisessä kolme. Koska luokkia oli analyysin tässä vaiheessa enää kaksi, ei pidemmälle analyysille ollut tarvetta. Alla olevassa kuviossa (*Kuvio 9*) havainnollistetaan analyysin rakentuminen.



Kuvio 9. Analyysi. Yhteisopetuksen haasteet yleisellä tasolla.

## 7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

### 7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan vaiheittain aiemmin (luku 5) esitettyjen tutkimuskysymysten kautta. Tulosten esittäminen aloitetaan opettajien kokemuksista

inklusiivisista käsityöryhmistä, jonka jälkeen tarkastellaan käsityöopettajien tarvitsemaa sekä jo toteutunutta yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Viimeisenä tarkastellaan opettajien käsityksiä erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen eduista ja haasteista. Lopuksi kokoon vielä tärkeimmät tutkimustulokset yhteen yhteenvetoluvussa.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 46 käsityötä opettavaa opettajaa. Vastausten määrä vaihteli eri kysymyksissä. Vastaajan edelliset vastaukset määrittivät mihin kysymykseen hän pystyi jatkossa vastaamaan. Näin ollen kaikki kysymykset eivät näkynyt kaikille 46 vastaajalle. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pystyivät halutessaan jättämään myös vastaamatta kysymykseen ja siirtyä seuraavaan kysymykseen. Tulosten tarkastelun yhteydessä on merkitty kunkin kysymyksen vastaajien määrä (*n*).

## **7.2 Opettajien kokemukset inklusiivisista käsityöryhmistä**

Inklusiivisten käsityöryhmien opetus oli tutkimukseen osallistuneille opettajille tuttua. Vain yhdellä vastaajalla ei ollut kokemusta inklusiivisen käsityöryhmän opettamisesta. Inklusiivista käsityöryhmää opettaneista ja omaan jaksamiseensa vastanneista opettajista (*n*=41) yhdeksän tunsi jaksavansa suoriutua työstään inklusiivisen käsityöryhmän opettajana. Suurin osa (29kpl) opettajista koki jaksavansa suoriutua työstään vaihtelevasti. Neljä vastannutta opettajaa koki, että oma jaksaminen ei riitä inklusiivisen käsityöryhmän opettamiseen. Vehosmaan ja Viposen (2018, 36, 46–47) tutkielmassa käsityöopettajien yleisesti kokema työuupumus oli tämän tutkimuksen tulosten kanssa saman suuntainen. Tässä tutkimuksessa tarkastelin myös opettajien taustatietojen ja työssä jaksamisen yhteyttä, mutta yhteyttä näiden tekijöiden välillä ei löytynyt. Jokaisen vastaajaryhmän (työssään jaksavat, vaihtelevasti jaksavat ja ei jaksavat) sisällä opettajien sukupuoli, ikä, opetuskokemus, opetettavat luokka-asteet sekä erityispedagogiikan opintojen määrä vaihteli. Vesanderin (2015) tutkimuksessa yhteyttä opettajien yleisellä opetuskokemuksella ja opettajien osaamisen tunteella erityisoppilaita opettaessa ei löytynyt. Myöskään tämän tutkimuksen aineistossa opettajien ope-

tuskokemus ei ollut yhteydessä työssä jaksamisen tunteeseen. Aineistosta ei löytynyt yhteyttä myöskään muihin opettajilta kysyttyihin taustatietoihin kuten sukupuoleen tai erityispedagogiikan opintoihin tai ikään. Vesanderin (2015) pro gradu -tutkimuksessa erityispedagogiikan opinnot olivat puolestaan yhteydessä osaamisen kokemuksiin erityisoppilaita opetettaessa.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset inklusiivisten käsityöryhmien opettamisesta jakautuivat siihen millaista tukea opetukseen on saatu, mitä tukea opettajat kokevat tarvitsevansa sekä millaisia etuja opettajat näkevät inklusiivisissa käsityöryhmissä. Edellisten lisäksi opettajat kertoivat myös kokemusten vaihtelevan oppilaiden ja opetusryhmien välillä.

*Äärettömän vaikea on lyhyesti kuvata, miten tehostetun tai erityisen tuen oppilaat vaikuttaisivat käsityön opetukseen. Nämä ovat yksilöitä siinä missä muutkin oppilaat ja vaikutus on sen mukainen. (22)*

Kuusi opettajaa ( $n=41$ ) toi vastauksissaan ilmi, että joskus erityisen tai tehostetun tuen oppilas pärjää käsityötunneilla jopa muita oppilaita paremmin. Myös Rontin (2013, 39,41) tutkimuksessa opettajat totesivat, että tukea tarvitsevat oppilaat eivät välttämättä erottuneet muusta ryhmästä ja muun ryhmän haasteista lainkaan. Tukea tarvitsevan oppilaan haasteet muissa aineissa nähtiin Rontin (2013, 41) tutkimuksessa toimivan joskus vahvuuksina käsityön oppitunneilla. Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista kaksi koki, että opetusta ja oppimistehtäviä pitää eriyttää runsaasti yleisopetuksenkin ryhmissä, joten inklusiivisessa ryhmässä eriyttäminen ei tuo opettajille juurikaan lisätyötä.

*Erityisen tai tehostetun tuon oppilailla ei aina ole haasteita käsityössä. Minulla on tavallisia opetusryhmiä, joissa on erilaisia tuen tarvitsijoita. Joillakin käsityö sujuu erinomaisesti ja joillakin saattaa olla toinen käsi halvaantunut tai erilaisia lieviä kehitysvammoja. (18)*

*Jokaisessa ryhmässä on omat haasteensa ja myös perusopetuksen ryhmissä on nykyisin hyvinkin kirjavaa ja moniongelmaisia lapsia. (29)*

### 7.2.1 Saatu tuki

Opettajat kertoivat vastauksissaan saamastaan tuesta inklusiivisen ryhmän opetuksessa. Jotkut vastaajista olivat saaneet lisätukea työhönsä, kun toiset opettajista kertoivat, että lisätukea ei ole saatu inklusiivisesta ryhmästä riippumatta. Yleisin käsityötunneille saatu tuki oli koulunkäyntiavustaja. Kahdeksan ( $n=44$ ) opettajaa kertoi inklusiivisissa käsityöryhmissä olevan avustaja mukana. Opettajat, jotka raportoivat saaneensa säännöllisesti avustajan avukseen kokivat jaksavansa suoriutua työssään vähintään vaihtelevasti. Kalliomaan ja Raitinpään (2014, 17) tutkimuksessa koulunkäynninohjaajan tuen nähtiin edistävän opettajan työssä jaksamista. Tässä tutkimuksessa 11 opettajaa ( $n=44$ ) kertoi avustajan olevan käsityötunneilla joskus mukana. Koulunkäyntiavustajan tuki ei vastausten perusteella ole kuitenkaan aina varmaa.

*Apu, jonka opettaja saa on koulunkäyntiohjaaja, mutta hänetkin voidaan yhtäkkiä siirtää erityisopettajalle luokkaan, jos siellä on tarve.*  
(4)

*Kouluohjaaja on tunneilla mukana silloin, kun ei joudu sijaistamaan.*  
(39)

Neljä vastaajaa koki avustajasta olevan paljon hyötyä inklusiivisen ryhmän opetuksesta, kun taas saman verran opettajia mainitsi avustajan olevan joskus jopa haitaksi, jos ohjaajan käsityötaidot ovat rajalliset ja opettajan aikaa menee ohjaajan opastamiseen. Neljä opettajaa mainitsi saaneensa avustajan lisäksi muuta tukea inklusiivisen käsityöryhmän opetukseen. Muuksi tueksi mainittiin käsityön suorittaminen myöhemmin sekä erityisopettajan yhteisopetus tai erityisopettajan käsityötunnilla mukana olo käytöshäiriöiden vähentämiseksi. Opettajat kokivat yhteisopetuksen erityisopettajan kanssa eri tavoin.

*Erityisopettajan toimiessa samanaikaisopettajana on lisäresursista ollut eniten hyötyä.* (19)

*Erityisopetus ei tue tekstiilityön eikä teknisen työn työtapojen opetusta edes samanaikaisopetuksena.* (8)

Tutkimukseen osallistuneista, inklusiivista käsityöryhmää opettaneista opettajista 13 ( $n=45$ ) kertoi, ettei ole saanut opetuksensa tueksi koulunkäyntiavustajaa tai muuta tukea. Avustajaa tai muuta lisätukea ei koettu saavan käsityöopetukseen ollenkaan tai sitten avun saamista pidettiin vain äärimmäisenä tapauksena, jos opettaja oli pyytänyt apua monta kertaa riittävän ajoissa tai avustajan lukujärjestyksessä sattuu olemaan vapaata. Vain yksi opettaja kertoi jaksavansa suoriutua työstään, vaikka ei ollut saanut tukea inklusiivisen ryhmän opetukseen.

*Suurin haaste on ollut kolmiportaisen tuen sulaminen jonnekin, ts. kirjatut tukitoimet eivät ole toteutuneet sillä tavoin, kuin ne ovat laaditut. Erityisopettajia ei ole näkynyt Tn-tunneilla kertaakaan. Käsityö on tälläkin tavoin rajattu erityisopetuksen ulkopuolelle. (46)*

## 7.2.2 Haasteet inklusiivisissa käsityöryhmissä

Tutkimuksen aineistossa käsityötä opettavat opettajat kuvasivat laajasti inklusiivisissa opetusryhmissä kokemiaan haasteita. Aineistossa oli yhteensä 24 mainintaa, joissa käyttäytymisen haasteet ja työrauhan häiriintyminen olivat esillä. Yhteensä 20 vastaajaa ( $n=44$ ) koki käyttäytymisen ja työrauhan inklusiivisissa ryhmissä haasteellisiksi. Kuorelahden ja Vehkakosken (2009) tutkimuksessa opettajat suhtautuivat kriittisesti inklusioon juurikin käytöshäiriöisten oppilaiden kohdalla. Tässä tutkimuksessa käytöksen haasteista raportoineet opettajat kertoivat pääosin jaksavansa suoriutua työstään vaihtelevasti. Kaksi käyttäytymisen haasteista kertovaa opettajaa ei tuntenut jaksavansa työssään. Yksi käyttäytymisen haasteista kertova opettaja oli arvioinut jaksavansa työssään, mutta tartenut jaksamistaan niin, että voimat ovat lopussa muutaman ryhmän kanssa. Käyttäytymisen ja työrauhan ongelmat nähtiin haasteena inklusiolle opettajan iästä, sukupuolesta, opetuskokemuksesta ja koulutuksesta riippumatta. Käyttäytymisen haasteita omaavat tuen tarpeessa olevat oppilaat nähtiin häiritsevän toiminnallaan muuta ryhmää, mutta myös houkuttelevan muita oppilaita mukaan häiriköimiseen.

*Siinä sitten villiintyy usein muutama muukin ei niin motivoitunut. (42)*

*Käsityö on vapaampaa esim. matematiikkaan verrattuna, luokassa liikutaan ja jutellaan vapaammin, ja oppilaat, joilla on ongelmia käyttäytymisen säätelyn kanssa, lähtevät helposti pelleilemään. Opettajan aikaa kuluu kohtuuttomasti näiden oppilaiden rauhoitteluun. (44)*

Neljä opettajaa koki inklusiivisen opetusryhmän luovan myös vaaratilanteita käytös- ja käyttäytymisen haasteiden myötä.

*Erityisestuen oppilaat vievät usein mahdollisuuden rauhalliseen ja turvalliseen oppimisympäristöön ns. normioppilailta. (19)*

*Joskus on tunneilla kouluavustaja mukana vartioimassa väkivaltaisia lapsia, ettei ne saksilla tapa toisiaan. (12).*

Käyttäytymisen haasteiden lisäksi inklusiivisissa käsityöryhmissä opettajan ajan riittävyys kaikkien opettamiseen koettiin haastavaksi. Yhteensä 15 opettajaa ( $n=44$ ) koki opettajan ajan riittämisen haasteeksi inklusiivisissa ryhmissä. Opettajan ajan riittämättömyys kaikkien opettamiseen koettiin olevan haaste sekä tukea tarvitseville oppilaille kuin myös muulle opetusryhmälle. Opettajat kokivat, että heillä ei ollut riittävästi aikaa ohjata tukea tarvitsevia oppilaita eikä myöskään muuta opetusryhmää. Häiriökäyttäytyminen ja työskentelyn haasteet nähtiin olevan yhteydessä opetusajan riittämättömyyteen sekä vähäisen tuen koettiin laskevan oppilaiden motivaatiota.

*Oppilaat joutuvat odottamaan, vaikka tunnit ja työt suunnittelisi kuinka hyvin. (17)*

*Oma tunne työskentelystä oli, että osa ryhmästä jäi ilman riittävää ohjausta, koska haastavat oppilaat veivät kaikkien aikuisten ajan. (1)*

*Moni tarvitsee käsitöissä henk. koht. tukea. Tai tarvitsisi, jos sitä olisi saatavilla. Kun ei ole, motivaatio laskee ja häiriökäyttäytyminen lisääntyy. (33)*



Oppilaiden haasteet työskentelyssä mainittiin 15 opettajan vastauksissa. Tukea tarvitsevan oppilaan kerrottiin jäävän joskus ”muiden jalkoihin”. Opettajat kokivat oppilaiden tarvitsevan tukea erityisesti ohjeiden lukuun ja oman toiminnan ohjaukseen. Näiden lisäksi myös hahmottamisen haasteiden kerrottiin näkyvän käsityötunneilla. Jotkut opettajat kokivat inklusiivisen käsityöryhmän haasteeksi myös toteutettavien töiden haastavuuden ja nopean opetustahdin, jossa erityisoppilaiden on hankala pysyä mukana. Yksi opettaja mainitsi myös oppilaan vaikeudet motoriikassa ja luovassa työskentelyssä haasteena inklusiivisessa käsityöryhmässä.

*Suurin ongelma ovat oppilaat, jotka syystä tai toisesta opiskelevat lukuaineiden pienryhmässä mutta taide ja taitoaineita muun luokan matkassa. -- Miten kässässä ilman muuta onnistuu itsenäinen opiskelu, kun Ruotsissa ei? (42)*

*Hyvin usein ne ovat hahmottamiseen liittyviä ongelmia. Nämä ongelmat tulevat hyvin vahvasti esille esim. käsityö- ja liikuntatunneilla, joihin oppilaat aina integroidaan vain ohjaaja mukanaan ilman suunnittelua tai pohdintaa. On aivan hallitsematon tilanne esimerkiksi käsityötunnilla, kun noin kymmenen perusopetusryhmäläisen joukkoon lisätään vielä 3-7 oppilasta, joilla on ongelmia hahmottamisessa. (4)*

Viisi opettajaa koki tiedon puutteen oppilaiden tuen tarpeesta haasteena inklusiivisen käsityöryhmän opetukselle. Tieto oppilaan tarvitsemasta tuesta ei siirry käsityönopeettajalle, jolloin opettajan tulee itse huomata oppitunneilla mahdolliset tukea tarvitsevat oppilaat.

*Inklusio vaatisi etukäteistietoa oppilaista, jotta voisi varautua etukäteen ongelmiin opetuksessa. Tietoa oppilaista ei paljoa jaeta ja ne tulevat yleensä syksyn mittaan, opetuksen ollessa jo käynnissä ja kantapään kautta huomataan, kuka ei ryhmässä pärjää tai minäkalaiset haasteet kenelläkin on. (21)*

Inklusion koettiin olevan haaste myös opettajan työhyvinvoinnille ja opetuksen laadulle. Osa vastaajista koki inklusiivisen ryhmän vaativan opettajilta entistä enemmän opetuksen muokkaamista ja oppituntien valmistelua etukäteen.

*Erityislasterien kanssa joutuu olemaan tavallistakin herkempänä ja valmistautuneempana tunteihin. (29)*

### 7.2.3 Inklusion etuja

Inklusion etuja nähtiin tässä tutkimuksessa vain vähän haasteisiin verrattuna. Inklusiivista käsityöryhmää opettaneista opettajista viisi ( $n=45$ ) mainitsi vastauksissaan inklusion etuja. Kaikki inklusion etuja maininneet opettajat olivat suorittanut koulutuksensa pakollisten erityispedagogiikan opintojen lisäksi myös erityispedagogiikan perus- tai aineopinnot. Inklusiivisten käsityöryhmien etuja maininneet opettajat arvioivat jaksavansa suoriutua työstään eri tavoin. Mukana oli opettajia, jotka eivät kokeneet jaksavansa, opettajia, jotka arvioivat jaksavansa ja opettajia, jotka arvioivat jaksavansa työssään vaihtelevasti. Tässä tutkimuksessa neljä inklusion etuja maininnutta opettajaa ( $n=5$ ) kertoi saaneensa inklusiivisen ryhmän opetukseen jonkinlaista tukea. Nuutisen (2014, s. 56) tutkimuksessa opettajien myönteinen suhtautuminen inklusioon oli yhteydessä riittävään resurssien määrään. Opettajien vastauksissa inklusiivisen käsityöryhmän etuja mainittiin niin tukea tarvitsevan oppilaan kuin myös muun opetusryhmän näkökulmasta. Tukea tarvitsevia oppilaita varten mukautetun opetuksen ja selkeämpien työohjeiden koettiin palvelevan kaikkia ryhmän oppilaita tuen portaasta riippumatta. Inklusiivisessa käsityöryhmässä koettiin kohdattavan väistämättä erilaisia oppijoita, mikä opettaa erilaisuuden kohtaamista ja kaikkien kanssa työskentelyä. Myös inklusiota koskevassa teoriakirjallisuudessa ja (mm. Naukkarinen ym. 2010; Saloviita 2008, 13) todetaan inklusion edistävän taitoja kohdata erilaisuutta ja rakentavan pohjaa erilaisten ihmisten kunnioittamiselle.

*Etu ryhmistä on, että oppilaat kokevat ja oppivat erilaisuuden liikuttavan kaikkia eli jokaisella on jotain. Varsinkin käsityön tunnit ovat tekemisen ohessa helppoja jutusteluun, jossa yhdessä voidaankin kevyesti jutella kaikenlaisista asioista. Myös hankaluuksista tai erilaisuuksista. (35)*

Inklusiivisen käsityöryhmän etuina tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta opettajat mainitsivat isompaan opetusryhmään pääsemisen. Oppilaiden koettiin nauttivan päästessään työskentelemään isompaan ryhmään. Myös Rontin (2013, 47) tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät inklusiivisten käsityöryhmien olevan mahdollisuus päästä muiden mukaan ja työskentelemään yhdessä muiden kanssa. Yksi tähän tutkimukseen osallistunut opettaja koki tukea tarvitsevan oppilaan saavan tsemppiä siitä, että myös yleisopetuksen ryhmän oppilaat tarvitsevat opiskelussaan apua. Kolme tutkimukseen osallistunutta opettajaa koki inklusiivisen ryhmän mahdollistavan myös oppilaiden välisen yhteistyön lisääntymisen ja sitä kautta myös heikomman oppilaan lisäävun saamisen. Työssään edellä olevien oppilaiden kerrottiin auttavan ja neuvovan heikompia oppilaita silloin, kun opettajan aika ei riitä.

### **7.3 Käsityön- ja erityisopettajan yhteistyö käsityöopetuksessa**

#### **7.3.1 Kokemukset erityisopettajan antaman tuen tarpeesta käsityöopetuksessa**

Tutkimukseen osallistuneista käsityötä opettavista opettajista 33 ( $n=46$ ) opettajaa on tuntenut tarvitsevansa erityisopettajan tukea käsityöopetuksessa. Opettajista, jotka eivät olleet tunteneet tarvetta erityisopettajan tuelle ( $n=13$ ), seitsemän opettajaa tunsi jaksavansa suoriutua työssään inklusiivisen ryhmän opettajana. Viisi opettajaa kertoi jaksavansa suoriutua vaihtelevasti, yksi vastaaja ei ollut vastannut jaksamista koskevaan kysymykseen. Opettajat, jotka eivät olleet tunteneet tarvitsevansa erityisopettajan tukea vaihtelivat iältään, sukupuoleltaan ja koulutukseltaan. Vastaajien opetuskokemus vaihteli seitsemästä vuodesta 28 vuoteen, joten yhteyttä tuen tarpeella ja opetuskokemuksella ei löytynyt. Erityisopettajan tukea kaipaavista ja avoimeen kysymykseen vastanneista opettajista ( $n=31$ ) 12 kertoivat, etteivät ole saaneet tarvitsemaansa erityisopettajan tukea käsityöopetuksessa. Vastauksissa erityisopetusresurssien puute ja epätasainen jakautuminen eri oppiaineisiin nähtiin syynä erityisopettajan antaman tuen puutteelle käsityöopetuksessa. Suojasen (2014) tutkimuksessa 78% rehtoreista arvioi erityisopetusresurssien olevan riittämättömät erityisopetuksen tarpeeseen

nähdessä. Tässä tutkimuksessa erityisopettajan tukea käsityöopetukseen kertoi saaneensa seitsemän opettajaa ( $n=31$ ). Tukea saaneista opettajista viisi kertoi vastauksessaan oman näkemyksensä saadun tuen hyödystä. Yksi opettaja koki erityisopettajan tuesta olleen todella paljon hyötyä, kun taas yksi opettaja koki, että haastavaa tilannetta ei pystytty ratkaisemaan käsityön osalta saadusta tuesta huolimatta. Muut kolme opettajaa kertoivat erityisopettajan tuesta olleen jonkin verran hyötyä.

*Apua sain jonkin verran, mutta ei ole ollut aikaa paneutua varsinaisesti asiaan. (43)*

Erityisopettajan tukea tarvinneet opettajat ( $n=31$ ) mainitsivat vastauksissaan tilanteita, joissa he ovat kaivanneet erityisopettajan tukea käsityöopetukseen liittyen. Nämä vastaukset jakautuivat sekä konkreettiseen tuen tarpeeseen oppitunneilla että konsultoivaan tuen tarpeeseen oppituntien ulkopuolella. Kolme opettajaa kertoi tarvitsevansa työssään ylipäättään lisää aikuista oppitunneille oppimisen mahdollistamiseksi tilanteissa, jossa jotkut oppilaat tarvitsevat aikuisen tukea jatkuvasti. 10 opettajaa kertoi tarvitsevansa oppitunneille mukaan erityisopettajaa hänen erityispedagogisen osaamisen vuoksi. Erityisopettajan koettiin pystyvän tukemaan oppilaita niin motoriikan, hahmottamisen, toiminnan ohjauksen kuin myös käytöksen haasteiden kanssa käsityöopettajaa paremmin sekä auttamaan eriyttämisessä käsityöntunneilla.

*Monella on hahmottamishäiriö tai toiminnanohjaus, jossa erityisopettaja olisi avuksi ja muutkin saisivat apua, joilla on samantapaisia ongelmia. (27)*

*Erityiset oppilaat ongelmissaan, esim. hahmottamisen vaikeudet jäävät ilman tukea, koska en sitä osaa heille antaa. Minä en erityisopettajan tukea tarvitse - erityiset oppilaat tarvitsevat! Sen pitäisi olla heidän oikeutensa ja sen pitäisi toteutua. (46)*

Konkreettisen tuen lisäksi opettajat kokivat tarvitsevansa käsityöopetukseen myös erityisopettajan osaamista keskusteluiden ja tiedon välittämisen kautta. Yhdeksän opettajaa ( $n=31$ ) koki tarvitsevansa erityisopettajalta tietoa oppilaan

haasteista ja tuen tarpeesta sekä vahvuuksista ja tehokkaista oppimistavoista. Opettajat kaipasivat erityisopettajan ammattitaitoa myös tavoitteiden muokkamiseen ja painoalueisiin sekä opetuksen suunnitteluun. Kuusi opettajaa toivoi saavansa erityisopettajalta vinkkejä haasteiden kanssa toimimiseen ja oppilaan tukemiseen käsityöntunneilla. Kahden opettajan vastauksissa opettajat kokivat tarvitsevansa erityisopettajan tukea edellisten lisäksi myös omaa itseään varten työmotivaation ylläpitämisen yleisen henkisen tuen ja kannustaisen kautta.

*Tarvitsen tietoa oppilaasta ja menettelytavoista, jotka toimivat hänen kanssaan. Sekä hänen henkistä tukea ja tsemppaamista. (15)*

*Olisi avuksi tietää, että miten opettaa kutakin erityistä oppilasta ja toki saada apua hänen ohjaamisessaan, koska paikalla on muitakin vastaavia tai muuten vaativia. (28)*

*Lähinnä kaipaen tietoa ja tukea minkälaisia valmiuksia oppilailla on ja mitä heiltä voi odottaa ym. (25)*

### **7.3.2 Kokemukset käsityön- ja erityisopettajan yhteisopetuksesta**

Tutkimukseen osallistuneista opettajista viisi (n=46) on opettanut käsityötä yhdessä erityisopettajan kanssa. Viidestä opettajasta kolme olivat vastanneet omaa työssä jaksamistaan koskevaan kysymykseen, joten yhteisopetuksen ja opettajan työssä jaksamisen välistä yhteyttä ei pienen otoksen vuoksi ollut järkevää tarkastella. Toteutuneen yhteisopetuksen jatkuvuus vaihteli opettajien vastauksissa. Yhdellä opettajalla yhteisopettajuus jatkui ryhmästä riippuen koko lukukauden tai lukuvuoden ajan. Toinen opettaja puolestaan kertoi yhteisopetuksen olleen vain satunnaista erityisopettajan tilannekohtaista mukana oloa.

Käsityönopetuksessa yhteisopettajuutta toteuttaneet opettajat kuvasivat opettajien välisen roolijaon olevan selvä. Yksi opettaja tarkensi opetuksen suunnittelun päävastuun olevan hänellä aineenopettajana. Erityisopettajan käsityön puutteellisen aineenhallinnan haasteet oli ratkaistu niin, että aineenopettaja oli opettanut ensin opetettavat asiat erityisopettajalle. Konkreettista opetustyötä oli tehty välillä

yhdessä tiimiopetuksen mukaisesti ja välillä jakaen ryhmää omiin tiloihinsa. Yhteisopetukseksi miellettiin joissain vastauksissa pelkästään erityisopettajan läsnäolo käsityöntunneilla. Kaksi opettajaa ( $n=5$ ) kertoi erityisopettajan työnkuvan käsityöntunneilla olleen yksittäisen oppilaan ohjaus toisen opettajan opettaessa muuta ryhmää. Muun muassa Conderman kumppaneineen (2009) painottaa, että varsinaisessa yhteisopetuksessa opettajat ovat yhteisesti vastuussa opetuksesta ja opettavat ryhmän kaikkia oppilaita.

### **7.3.3 Kokemukset käsityön- ja erityisopettajan muusta yhteistyöstä**

Tutkimukseen vastanneista opettajista 18 ( $n=46$ ) vastasi tehneensä erityisopettajan kanssa muuta yhteistyötä kuin yhteisopettajuutta käsityönopetukseen liittyen. Muuta yhteistyötä tehneiden opettajien arviot omasta jaksamisestaan inklusiivisen ryhmän opettajana vaihtelivat. Kolme opettajaa ( $n=18$ ) tunsu jaksavansa, kun taas kaksi opettajaa ei tuntenut jaksavansa suoriutua työstään. Kahta opettajaa lukuun ottamatta kaikki erityisopettajan kanssa muuta yhteistyötä tehneet opettajat opettivat yläkoulun käsityöryhmiä joko pelkästään tai alakoulun vuosiluokkien lisäksi. Muuta yhteyttä opettajien taustatiedoilla ja muun yhteistyön tekemisellä ei löytynyt.

Erityisopettajan kanssa muuta yhteistyötä tehneiden opettajien vastaukset jakautuivat kahteen osaan, opettajien välisen yhteistyön muotoihin sekä yhteistyön toteutumisen haasteisiin. 11 opettajaa kertoi vastauksessaan erityisopettajan kanssa tekemänsä yhteistyön toteutumisen muotoja. Kaksi opettajaa kertoi yhteistyön olleen opetusjärjestelyjen muokkaamista oppilaskohtaisesti joko siirtona erityisopettajan opetukseen tai erityisopetuksesta yleisopetuksen ryhmään. Toinen opettaja koki siirtojen toimivan vain toiseen suuntaan, erityisopetuksesta yleisopetuksen ryhmään. Loput yhdeksän opettajaa kuvasivat yhteistyön erityisopettajan kanssa olevan keskustelua ja erityisopettajan konsultointia. Opettajat kertoivat suunnitelleensa oppitunteja ja pohtivansa toimivia toimintatapoja käsityönopetukseen yhdessä erityisopettajan kanssa.

*Erityisopettajan kanssa tulee ehkä mietittyä erilaisia pedagogisia vaihtoehtoja enemmän. Oppitunteja suunnitellaan yhdessä ja pyrimme miettimään opetettavia asioita erilaisten yksilöiden kautta. (19)*

Toteutuneiden yhteistyömuotojen lisäksi yhdeksän opettajaa kertoi vastauksissaan haasteita ja esteitä erityisopettajan ja käsityönopettajan yhteistyölle. Opettajien kokemat haasteet jakautuivat resurssien ja ajan puutteeseen sekä käsityöoppiaineen luonteeseen ja suhtautumiseen käsityötä kohtaan. Viisi opettajaa ( $n=15$ ) mainitsi avoimen kysymyksen vastauksessaan ajan puutteen ja resurssien vähäisyyden yhteistyön esteiksi. Erityisopetuksen resurssien vähäisyyden vuoksi opettajat kokivat, että aika ei riitä yhteistyöhön, saati yhteisopetuksen toteuttamiseen. Yksi opettaja mainitsi oppituntien sijoittelun lukujärjestyksessä esittävän erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä. Myös Ahtiaisen ja kumppaneiden (2011, 39) tutkimuksessa opettajien lukujärjestysten yhteensovittaminen koettiin haastavaksi.

*Esteenä lukujärjestys: erityisopettajalla muita oppilaita samaan aikaan kun olisi ollut tarvetta käsityötunnilla. (43).*

Resurssien puutteen lisäksi viisi opettajaa ( $n=15$ ) koki käsityöoppiaineen luonteen olevan haaste erityisopettajan kanssa tehtävälle yhteistyölle. Opettajat kertoivat erityisopettajien kokevan käsityön tai käsityöluokan vieraaksi itselleen, jolloin yhteistyö käsityöopettajan kanssa on vähäistä. Käsityötä opettavat opettajat kertoivat kokevansa erityisopettajan aineenhallinnan olevan haaste yhteistyölle. Myös hallinnon suhtautuminen käsityöhön oppiaineena nähtiin yhteistyön toteutumisen haasteena.

*En ole juurikaan tehnyt yhteistyötä, koska kumpikaan erityisopettaja ei ole käsityöorientoitunut. (16)*

*Kaikki erityisopettajat eivät ymmärrä käsityöoppiaineen luonnetta ja tilanteita, joita siellä voi tulla. (15)*

*Hallintoesteet, kellokallepolitiikka menee kuulemma liikaa aikaa. Hallintomiehillä on vanhanaikainen käsityökäsitys, joka dominoi, estää, tyrmää ja turbuloi hyviin tuloksiin pääsemisen. (14)*

## **7.4 Opettajien käsitykset yhteisopettajuudesta**

### **7.4.1 Opettajien yhteisopetuskokemus**

Tutkimukseen osallistuneista opettajista yli puolet oli toteuttanut yhteisopettajuutta aiemmin. Aiemmissa tutkimuksissa (Saloviita & Takala 2010; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5) aineenopettajien on todettu toteuttavan yhteistyötä vain harvoin työssään. Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastanneista opettajista 30 ( $n=46$ ) oli opettanut käsityötä aiemmin yhdessä erityisopettajan tai jonkun toisen opettajan kanssa. Vastanneista opettajista siis monella oli kokemusta yhteisopettajuudesta, joskaan yhteisopetuksen toteutumisen määrää ei kuitenkaan tämän perusteella voida päätellä. Yhteyttä opettajien yhteisopetuskokemuksella ja mainittujen etujen ja haasteiden välillä ei tässä tutkimuksessa löytynyt. Opettajat mainitsivat erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen etuja ja haasteita riippumatta siitä, oliko opettajalla kokemusta yhteisopetuksesta vai ei. Mainittujen etujen ja haasteiden sisältö ei eronnut kokemusta omaavilla ja kokemattomilla opettajilla.

### **7.4.2 Yhteisopetuksen edut oppilaan kannalta**

Tutkimukseen osallistuneista käsityötä opettavista opettajista 44 ( $n=46$ ) kertoi erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen etuja oppilaan näkökulmasta. Opettajat mielsivät erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen parantavan sekä käsityön opetusta ja oppimista, että oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Eniten opettajat mainitsivat vastauksissaan etuja tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta, mutta yhteisopetuksen nähtiin hyödyttävän myös koko opetusryhmää.



Opettajat kokivat erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen tehostavan sekä opetusta, että oppimista. Käsityöntunnilla olevan lisäopettajan myötä oppilaiden koettiin saavan enemmän opettajan ohjausaikaa ja siten enemmän tukea. Kuusi opettajaa ( $n=44$ ) mainitsi ohjauksen odotteluun menevän ajan vähenevän, kun opettajia on tunnilla kaksi. Opettajat kokivat myös hiljaisempien oppilaiden saavan ansaitsemaansa huomiota ja ohjausta yhteisopetuksen myötä.

*Oppilas tulisi huomatuksi tunnilla nopeammin. (8)*

*Turhautuminen siihen, että opettaja ei ehdi auttaa jää pois. (46)*

Seitsemän ( $n=44$ ) opettajan vastauksissa mainittiin oppimisen tehostuminen yhteisopetuksen myötä. Yhteisopetuksen koettiin edistävän etenkin tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista lisäävun saamisen myötä, inklusiivisessa ryhmässä tulevan mallioppimisen kautta sekä ehkäisevän myös alisuoriutumista. Erityisopettajan ammattitaidon koettiin auttavan myös oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvamisen tukemisessa.

*Erityisopettaja voisi käyttää käsityön sisältöjä laajemmin oppilaan kehittymisen tukena paremmin kuin aineenopettaja. (36)*

Opetuksen ja oppimisen tehostumisen lisäksi osa käsityönopettajista koki erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopettajuuden parantavan käsityönopetuksen laatua yleisesti monipuolistamalla opetusta sekä lisäämällä mahdollisuuksia yksilöllisimpään ohjeistukseen ja oppilaan mukaisiin tehtäviin. Opetuksen monipuolistuminen nähdään myös teoriakirjallisuudessa (mm. Cook & Friend 1995; Conderman ym. 2009) yhteisopetuksen etuna. 18 opettajaa ( $n=44$ ) mainitsi vastauksessaan erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen mahdollistavan tukea tarvitseville oppilaille oikeanlaista tukea sekä oikeanlaisen opetuksen saamisen.

*Oppilas saa henkilökohtaista opetusta, jos opetuksessa erityisopettajan näkökulma. (45)*

*Osataan kohdata oppilas oikealla tavalla. (25)*

*Oppilas saisi parempaa ohjausta omien tarpeidensa mukaan. (11)*

Opettajat kokivat yhteisopetuksen edistävän myös työrauhaa ja työturvallisuutta käsityöntunneilla henkilökohtaisen avun saamisen, erityisopettajan ammattitaidon ja lyhentyneen odotusajan myötä. Yhteisopettajuuden mahdollistaman erillisissä tiloissa työskentelyn nähtiin myös edistävän työrauhaa. Myös monissa muissa tutkimuksissa (mm. Ahtiainen ym. 2011, 35; Hattukangas ja Kotimäki 2010, 48; Saarenketo 2016, 99) yhteisopettajuuden on koettu lisäävän työrauhaa kahden opettajan läsnäolon ja avun saamisen myötä.

Opetuksen parantumisen lisäksi opettajat mainitsivat erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen edistävän oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Yhteensä 20 opettajaa ( $n=44$ ) mainitsi jonkin oppilaan hyvinvointia parantavan edun yhteisopetuksessa. Kuusi opettajaa koki yhteisopetuksen avulla lisääntyvän tuen mahdollistavan oppilaille onnistumisen kokemuksia käsityötunneilla. Käsityöryhmässä saatavan oikeanlaisen tuen avulla yhteisopetuksen koettiin lisäävän kuulumisuuden tunnetta ryhmässä sekä vähentävän häiriköksi leimaantumista. Tässä tutkimuksessa, kuten aiemmissakin tutkimuksissa (mm. Paananen 2014, 39; Saarenketo 2016, 98; Takala ym. 2009, 167) yhteisopetuksen erityisopettajan kanssa pidettiin edistävän opettajien oppilaantuntemusta ja auttavan oppilaan erityistarpeiden huomioimista.

*Aikuisella olisi enemmän aikaa tarkkailla minkälaista apua oppilas tarvitsee. (15)*

*Oppilaan henkilökohtaiset avun tarpeet täsmentyvät ja apu kohdistuu juuri niihin. (46)*

Luokassa useamman aikuisen läsnäolon koettiin edistävän oppimisen lisäksi myös oppilaan hyvinvointia. Forbesin & Billetin (2012) tutkimuksessa oppilaiden turvallisuuden tunteen nähtiin lisääntyvän useamman aikuisen ollessa läsnä opitunneilla. Tässä tutkimuksessa useamman aikuisen ollessa läsnäolon myötä oppilaan aidolle kohtaamiselle koettiin jäävän enemmän aikaa. Opettajat kokivat yhteisopettajuuden myötä oppitunneille tulevan toisen opettajan saattavan olla

oppilaalle jo ennestään tutumpi ja turvallisempi aikuinen. Yhteisopettajuuden myötä myös kokemukset muista opettajista koettiin lisääntyvän.

*Erityisopettaja on ehkä tuttu henkilö toisin kuin 12-vuotinen käsi-työn opettaja. (28)*

*Oppilaat saavat kokemuksia erilaisista opettajista ja koulutove-reista. (41)*

### 7.4.3 Yhteisopetuksen edut opettajan kannalta

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat omia käsityksiään erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen eduista opettajan kannalta. 39 opettajan ( $n=46$ ) vastauksissa yhteisopetuksen nähtiin toimivan opettajan hyvinvoinnin edistäjänä sekä työn tukijana. Opettajat kokivat erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen auttavan opettajaa kokonaisvaltaisessa opetustyössä, oppituntien aikana sekä oppituntien ulkopuolella. Kolme opettajaa ( $n=39$ ) mainitsi vastauksissaan yhteisopetukseen kuuluvan yhteisen suunnittelun helpottavan opettajan työtä sekä auttavan erilaisten ideoiden ja järjestelyiden suunnittelua oppimisen tehostamiseksi. Yksi opettaja kertoi erityisopettajan osaavan ohjeistaa myös häntä oppituntien strukturoinnissa. Opettajat kokivat yhteisopetuksen erityisopettajan kanssa auttavan suunnittelun lisäksi myös opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisessa ja ongelmatilanteiden ennakkoinnissa ja ratkaisemisessa. Vastuun jakaminen opetuksesta sekä yhteiset neuvottelut ja keskustelut koettiin auttavan käsityönopettajan työtä. Erityisopettajan kanssa tehtävä yhteisopetus nähtiin opettajien vastauksissa mahdollisuutena oppia kohtaamaan paremmin tukea tarvitsevia oppilaita ja ymmärtää oppilaiden tuen tarvetta paremmin.

15 opettajan ( $n=39$ ) vastauksissa mainittiin käsityönopettajan saavan työhönsä apua oppituntien aikana yhteisopetuksen avulla. Yleisesti toisen aikuisen apu ryhmän ohjauksessa koettiin auttavan opettajan työtä.

*Käsitöissä ylimääräiset kädet ovat aina tervetullut apu. (12)*

*Lisää auttavia käsiä, jos erityisopelta taittuu käsityöt. (40)*

Toisen aikuisen mukana olon ja oppilaiden ohjausavun lisäksi opettajat pitivät myös erityisopettajan mukanaan tuoman ammattitaidon auttavan käsityönopettajan työtä oppituntien puitteissa. Viiden opettajan ( $n=39$ ) vastauksissa mainittiin työrauhan ja turvallisuuden parantuminen yhteisopetuksen etuna oppilaiden lisäksi myös opettajan kannalta. Käsityönopetuksen eriyttäminen ja yksilöllisten opetusmenetelmien suunnittelu ja toteutus koettiin helpottuvan erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen avulla. Mahdollisuudet eriyttämiseen on koettu lisääntyvän yhteisopetuksessa myös Hattukankaan ja Kotimäen (2010) sekä Saarenkedon (2016) tutkimuksissa.

Erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen koettiin antavan käsityönopettajalle enemmän aikaa opetukselle ja oppilaiden henkilökohtaiselle opetukselle. Yhdeksän opettajaa ( $n=39$ ) koki yhteisopetuksen vapauttavan itselleen enemmän aikaa yleisen tuen oppilaiden ohjaukselle, kun yksin työskennellessä oma aika ei ole riittänyt käsityössä pärjäävien oppilaiden riittävään tukemiseen. Yhteisopetus erityisopettajan kanssa koettiin mahdollisuutena keskittyä paremmin itse opetukseen.

*Pystyisin keskittymään taidon opettamiseen sen sijaan, että aika menee sosiaalisten haasteiden ja suhteiden selvittelyyn opetuskerroilla. (8)*

*Riittävä tule inkluusioryhmissä vapauttaisi riittävästi resurssia perustehtävään - opettamiseen. (30)*

Yhteisopettajuus yhdessä erityisopettajan kanssa ajateltiin auttavan varsinaisen työn lisäksi myös opettajan henkilökohtaista hyvinvointia. Työn määrän ja vastuun jakautumisen koettiin vähentävän käsityönopettajan työn kuormitusta ja töissä koettavaa stressiä. Myös Ahtiaisen ja kumppaneiden (2010, 52) sekä Saarenkedon (2016, 99) tutkimuksissa yhteisopetuksen nähtiin helpottavan opettajan työtaakkaa vastuun ja velvollisuuksien jakautuessa. Samaisissa tutkimuksissa työparin tuki luokanhallinta tilanteissa koettiin helpottavan opettajan työtä. Myös

tässä tutkimuksessa yhteisopetuksen koettiin edistävän opettajan työssä jaksamista, kun yhden opettajan mukaan yhteisopettajuuden avulla tiettyjä oppitunteja ei tarvitsisi ”pelätä” etukäteen, kun opetustilanteessa opettaja saisi työhönsä apua. Ajan riittäminen itse opetukseen ja koko ryhmän ohjaamiseen nähtiin myös edistävän opettajan ammattitaitoa ja työssä jaksamista.

*On tarpeellista saada opettaa myös nopeita ja taitavia, eikä aina hitaita ja heikkoja. Se auttaa jaksamaan ja kehittämään omaa osaamista. (41)*

Erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen nähtiin mahdollistavan käsityönopeittajalle enemmän onnistumisen iloa työssään. Yhteisopetuksen etuna mainittiin myös oppilaiden onnistumisen ilon näkeminen käsityötunneilla. Onnistumisen kokemusten lisäksi kaksi opettajaa ( $n=39$ ) koki erityisopettajan kanssa opetuksen myös vähentävän omaa riittämättömyyden tunnettaan ja huonoa omatuntoa työssään.

*Eikä olisi huono omatunto erityistä tukea tarvitsevan oppilaan avuntarpeen suhteen. (15)*

#### **7.4.4 Yhteisopetuksen haasteet oppilaan kannalta**

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastausten perusteella yhteisopetuksen haasteiden keksiminen oli haasteellista. 10 opettajaa kertoi, että eivät keksi yhtään haastetta tai, että yhteisopettajuudesta on oppilaalle pelkkää hyötyä. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 21 ( $n=46$ ) kertoi erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen mahdollisista haasteista oppilaan näkökulmasta. Haasteiden keksimisen hankaluus näkyi myös joidenkin opettajien vastauksien perässä olleena kysymysmerkkinä tai *ehkä*-sanon käyttönä (esim. *Henkilökemiat?* tai *Ehkä joskus se, että jos yksi ope neuvoo yhdellä tavalla ja toinen toisella*).

Opettajien mainitsemat erityisopettajan ja käsityönopeittajan yhteisopetuksen haasteet oppilaan näkökulmasta jakautuivat oppitunnilla työskentelyn haasteisiin sekä oppilaan henkisen hyvinvoinnin haasteisiin. Kahdeksan opettajaa ( $n=21$ )

koki opettajien välisen yhteistyön pulmien olevan haasteena oppilaalle. Jos opettajien keskinäinen yhteistyö ei toimi, oppilaan työskentely käsityötunneilla vaikeutuu. Opettajien ristiriitaiset ohjeet, opettajien välinen mahdollinen kilpailu sekä erot opettajien vaatimuksissa nähtiin vaikeuttavan oppilaan tuntityöskentelyä. Myös opettajien väliset mielipiteet oppilaiden tuen tarpeesta ja niihin vastaamisesta saattaa näyttäytyä opetusmenetelmän haasteena oppilaalle. Ahtiainen kollegoineen (2011, 21) muistuttaakin yhteisten käytänteiden ja sääntöjen sekä vaatimusten sopimisen tärkeydestä yhteisopetuksessa. Yhteisopetuksen etunakin koetut opettajien erilaiset opetustavat saattaa näyttäytyä haasteena, jos opetusmenetelmät sotivat toisiaan vastaan ja oppilas ei tiedä kuinka toimia. Kolme opettajaa ( $n=21$ ) mainitsi erityisopettajan heikon aineenhallinnan olevan yhteisopettajuuden hyötyjen maksimoimiseksi haaste myös oppilaan näkökulmasta.

*Erityisopettajan aineenhallintataidot pitäisi olla kunnossa, jotta resursseista saataisiin maksimihyöty myös oppilaille. (30)*

Oppitunnilla varsinaisen työskentelyn lisäksi käsityönopettajan ja erityisopettajan yhteisopettajuus käsityötunneilla saattaa olla haaste myös oppilaan hyvinvoinnille. Aiemmissa tutkimuksissa sekä teoriakirjallisuudessa (mm. Cook & Friend 1995; Conderman ym. 2009; Saarenketo 2016) yhteisopetuksen etuna mainitaan usein leimaantumisen väheneminen. Tästä huolimatta neljä yhteisopetuksen etuja maininnutta opettajaa ( $n=21$ ) koki tukea tarvitsevan oppilaan leimaantumisen menetelmän haasteeksi. Erityisopettajan mukana olo tunnilla saattaa opettajien mukaan leimata tukea tarvitsevia oppilaita. Sekä Saarenketo (2016) että Cook ja Friend (1995) huomauttavatkin erottelun kärjistyvän, jos erityisopettaja tukee esimerkiksi vain tiettyä oppilasta tunnilla. Tässäkin tutkimuksessa yhteisopetuksen etuna nähty lisääiakuinen oppitunneilla saattaa myös toimia menetelmän haasteena. Yhteisopetusta käyttäessä oppilasta opettavien aikuisten määrä kasvaa, mikä saattaa olla haaste joillekin oppilaille. Henkilökemioiden yhteensovittaminen, luottamuksen rakentaminen oppilaan ja opettajan välille sekä ylipäättään uuteen opettajaan tutustuminen saattaa olla vaikeaa.

*Yhteisopetus voi olla joillekin oppilaille sosiaalisesti vaikeaa esim. arkuuden takia. (22)*

Kolme yhteisopetuksen haasteita maininnutta opettajaa ( $n=21$ ) näki oppitunneilla lisääntyvän tuen saattavan olla myös menetelmän haasteena. Lisääntyneen tuen kautta oppilaan omatoiminen työskentely ei välttämättä pääse kehittymään. Tulevaisuudessa oppilaan on myös pärjättävä itse ilman kahden opettajan tukea. Myös Ahtiainen kollegoineen (2011, 58) totesi yhteisopettajuudessa olevan riski opitun avuttomuuden kasvuun, jos oppilasta tuetaan liikaa eikä anneta itse oppia. Lisääntyneen tuen myötä opiskelun tavoitteet saattavat myös kasvaa. Yksi tutkimukseen osallistunut opettaja koki, että lisääntyneen tuen myötä myös oppilaalle asetetut työskentelyn vaatimusten kasvu saattaa oppilaalle näyttäytyä haasteena.

*Ei saisi olla niin vapaasti osa ryhmää, joutuisi tekemään lujemmin ajatustyötä opet ei päästäisi niin helpolla. (37)*

#### **7.4.5 Yhteisopetuksen haasteet opettajan kannalta**

Tutkimukseen osallistuneista opettajista 25 ( $n=46$ ) kertoi erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen mahdollisia haasteita opettajan näkökulmasta. Opettajien mainitsemat menetelmän haasteet jakautuivat opettajien välisen yhteistyön haasteisiin, erityisopettajan aineenhallintaan sekä hallinnon luomiin haasteisiin. Kahdeksan opettajaa ( $n=25$ ) koki opettajien välisen yhteistyön toimimattomuuden yhteisopettajuuden haasteeksi. Toisen opettajan kunnioitus ja henkilökemioiden kohtaaminen koettiin tärkeäksi. Sopivan työparin löytyminen ja henkilökehioiden kohtaaminen onkin Cookin ja Friendin (1995) mukaan oleellista yhteisopetuksen luonnistumiseksi. Tutkimukseen vastanneiden opettajien mukaan yhteisopettajuus vaatii opettajilta vastuun jakamista sekä ”yhteen hiileen puhaltamista” onnistuakseen. Työnjaosta sopiminen ja vaatimusten sekä toimintatapojen yhteensovittaminen koettiin mahdollisiksi yhteisopetuksen haasteiksi. Aiempien tutkimusten ja teoriakirjallisuuden (Ahtiainen ym. 2011, 20; Cook & Friend

1995; Saloviita & Takala 2010) perusteella opettajan itsenäisestä työskentelytavasta irti päästäminen saattaakin olla haastavaa.

*Jos erityisopettajan toimintatavat eroaisivat paljon omistani, mutta uskoisin niistäkin voivan sovittavan. (21)*

Erityisopettajan mahdollisen heikko aineenhallinta koettiin vastauksissa haastavana. Yhteensä 12 opettajaa ( $n=25$ ) koki erityisopettajan heikon käsityöosaamisen yhteisopettajuuden haasteena oman työnsä näkökulmasta. Työparin aineenhallinnan puutteen koettiin lisäävän muun muassa käsityöopettajan työn kuormitusta. Yhdeksän opettajaa ( $n=25$ ) koki yhteisopettajuuden haasteeksi sen, jos he joutuvat neuvomaan oppilaiden lisäksi myös työpariaan käsityötaidoissa. Saarenkedon (2016) ja Salon (2014) tutkimuksissa erityisopettajan aineenhallinnan koettiin helpottavan aineenopettajan työtaakkaa, kun opetusvastuuta voidaan jakaa tasaisemmin opettajien kesken. Erityisopettajan mahdollinen negatiivinen suhtautuminen käsityöhön oppiaineena ja heikko ymmärrys nykykäsityön olemuksesta koettiin tässä tutkimuksessa aineenhallinnan puutteiden lisäksi yhteisopetuksen haasteiksi.

Opettajien vastauksissa esiintyi myös hallinnollisia haasteita yhteisopettajuuden toimimiselle. Conderman kollegoineen (2009) onkin todennut kouluyhteisön tuen olevan yhteisopetukselle tärkeää menetelmän onnistumisen kannalta. Viisi opettajaa ( $n=25$ ) mainitsi yhteisen suunnitteluajan löytymisen ja siihen saatavat resurssit mahdolliseksi haasteeksi yhteisopetuksen onnistumiselle. Yhteisen suunnitteluajan puute on todettu myös monissa muissa tutkimuksissa (mm. Arthaud ym. 2007; Paananen 2014, 40; Saarenketo 2016; Saloviita & Takala 2010) suureksi esteeksi yhteisopettajuuden toteutumiselle. Yhteisopetuksen haasteeksi koettiin myös tietosuojan haasteet tiedon jakamiseen opettajien kesken. Kaksi opettajaa ( $n=25$ ) koki yhteistyön epäsäännöllisyyden aidon yhteisopettajuuden haasteeksi.

*Erityisopettajalle ei palkata sijaista, jos hän on poissa. Aineenopettaja jää jälleen yksin erityisentuen oppilaiden kanssa. (19)*



#### 7.4.6 Yhteisopetuksen haasteet yleisesti

Tutkimukseen osallistuneista opettajista 10 ( $n=46$ ) kertoi erityisopettajan kanssa toteutetun yhteisopetuksen haasteita yleisellä tasolla. Opettajien vastaukset jakautuivat kahteen teemaan, erityisopetuksen resurssien vähäisyyteen sekä yhteisopetukseen suhtautumiseen työyhteisössä. Kolme opettajaa ( $n=10$ ) kertoi vastauksissaan yleisen suhtautumisen yhteisopetukseen ja tukea tarvitseviin oppilaisiin olevan haasteena menetelmän toteuttamiselle.

*Aluksi varmaan vastustelemista. Mutta kun tapaan totutaan, sitä osaisi arvostaa. (37)*

*Muun kuin erityisopettajan voi olla vaikeata hyväksyä ja sietää erityistä tukea tarvitsevia oppilaita :( (41)*

Seitsemän opettajaa ( $n=10$ ) mainitsi yhteisopetuksen haasteeksi resurssien puutteen käsityötunneilla. Erityisopetusresurssien yleinen vähäisyys sekä olemassa olevien resurssien epätasainen jakautuminen oppiaineiden kesken koettiin haasteeksi yhteisopetuksen toteutumiselle.

*Tällaisen ajatuksen toteuttaminen olisi ainakin minun koulussani haastavaa, erityisopetuksen resurssit kuluvat yleensä pääosin matemaattisen aineiden ja kielten tunteihin. (34)*

### 7.5 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen tulosten perusteella opettajat kokevat inklusiiviset käsityöryhmät haasteellisiksi. Opettajat mainitsivat tutkimuksessa selkeästi enemmän inklusiivisen ryhmän haasteita kuin sen etuja. Opettajien mukaan lisätukea inklusiivisten ryhmien opetukseen ei useinkaan ole saatavilla. Inklusiivisille käsityöryhmille saatu tuki on tulosten perusteella melko poikkeuksetta koulunkäyntiavustajan saaminen oppitunneille, erityisopettajan antama tuki on harvinaista. Opettajat kokevat inklusiivisen ryhmän vaarantavan työrauhaa ja osittain myös työturvallisuutta käsityöluokassa. Inklusiivisissa käsityöryhmissä käyttäytymisen haasteita koetaan opettajan iästä, opetuskokemuksesta ja erityispedagogiikan opintojen

määrästä riippumatta. Opettajat, jotka kokevat työssään käyttäytymisen haasteita, kokevat jaksavansa suoriutua työstään vain vaihtelevasti. Käyttäytymisen haasteiden kokemisella ja vaihtelevalla jaksamisella suoriutua työstä näyttäisi tulosten perusteella olevan yhteys. Tulosten perusteella ei voi kuitenkaan päätellä yhteyden suuntaa, eli johtavatko käyttäytymisen haasteet opetusryhmässä heikentyvään työssä jaksamiseen vai altistaako heikentynyt työssä jaksaminen myös käyttäytymisen haasteille käsityöluokassa. Myös muut tarkastelun ulkopuolelle jääneet tekijät saattavat vaikuttaa näihin. Opettajat kokevat inklusiivisten käsityöryhmien haasteeksi opettajan ajan riittämättömyyden ohjata ryhmän jokaista oppilasta. Inklusiivisen ryhmän erilaiset oppijat tarvitsevat monesti vahvempaa ohjausta, jolloin opettajan aika ei tunnu riittävän tukea tarvitsevan oppilaan eikä myöskään muun opetusryhmän riittävään ohjaukseen. Käsityönopeettajat kokevat myös oppilaiden erilaiset toiminnan ja oppimisen pulmat haasteellisiksi. Inklusiivisten käsityöryhmien eduksi koetaan tulosten perusteella erilaisiin oppijoihin tutustuminen ja oppiminen työskentelemään kaikkien kanssa erilaisista ominaisuuksista riippumatta. Käsityötuntien rennompi luonne koetaan helpottavan inklusiota ja erilaisten oppijoiden yhteen saattamista yhteistyön ja toisiin tutustumisen näkökulmasta. Inklusiivisten käsityöryhmien nähdään kannustavan tukea tarvitsevia oppilaita, kun ryhmässä myös yleisen tuen oppilaat tarvitsevat apua työskentelyssään.

Yli puolet käsityötä opettavista opettajista kertoi kaivanneensa erityisopettajan tukea työhönsä. Erityispedagogisen tuen saaminen käsityöopetukseen oli opettajien mielestä kuitenkin haastavaa. Tutkimukseen osallistuneet käsityönopeettajat tekivät erityisopettajan kanssa vain harvoin yhteistyötä. Yli puolet opettajista vastasi, etteivät he tee yhteistyötä erityisopettajan kanssa lainkaan. Työssään jaksavista, inklusiivisten ryhmän opettajista, kolmasosa kertoi tehneensä yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Erityisopettajan kanssa yhteistyötä tehneet opettajat kertoivat yhteistyön tapahtuvan pääosin keskustelun kautta vinkkejä ja ajatuksia jakamalla. Opettajat kertoivat kaivanneensa konkreettisen käsityötunnilla olevan tuen lisäksi myös erityisopettajan ammattitaitoa konsultaation ja keskustelun muodossa oppituntien ulkopuolella. Opettajat toivoivat erityisopettajan

kanssa keskustelua tukea tarvitsevien oppilaiden haasteista ja vahvuuksista sekä käytännön vinkkejä ja toimintatapoja erilaisten haasteiden kanssa toimimiseen. Yhteistyö yhteisopettajuuden muodossa oli opettajilla todella harvinaista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kuitenkin tunteneet tarvitsevänsä työssään keskustelujen lisäksi myös erityisopettajan konkreettista läsnäoloa ja tukea opetustilanteissa. Opettajien jatkuva kiire ja erityisopetuksen resurssien vähäisyys ja epätasainen jakautuminen eri oppiaineiden välillä mainittiin tutkimusaineistossa sekä tuen saamisen, että muun yhteistyön tekemisen esteiksi. Käsityön luonne ja suhtautuminen käsityöopetukseen saattaa tulosten perusteella olla yhteydessä erityisopetusresurssien suuntautumisessa muihin oppiaineisiin.

Vastaajista yli puolella oli kokemusta yhteisopetuksesta käsityöntunneilla joko erityisopettajan tai jonkun toisen opettajan kanssa. Opettajien näkemykset yhteisopetuksen eduista ja haasteista mukailivat pitkälti aiempia tutkimuksia sekä teoriakirjallisuutta. Opettajat kertoivat vastauksissaan laajasti erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen etuja sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Monien yhteisopetuksen etujen koettiin hyödyttävän sekä oppilaita että opettajia. Yhteisopetus nähtiin hyödylliseksi opetukselle ja oppimisille sekä opettajien ja oppilaiden henkiselle hyvinvoinnille. Yhteisopetuksen koettiin muun muassa antavan oppitunneilla enemmän aikaa henkilökohtaiselle ohjaamiselle ja tukemiselle. Oppilaiden oikeanlainen kohtaaminen, opastus ja oppimisen tuki koettiin mahdollistuvan erityisopettajan ammattitaidon avulla. Myös työrauhan parantuminen koettiin opettajien ja oppilaiden näkökulmasta opetusmenetelmän etuna. Yhteisopetuksen nähtiin edistävän oppilaiden hyvinvointia esimerkiksi luomalla mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksille sekä onnistumisen ilon näkemiselle. Myös useamman aikuisen läsnäolon ja henkilökohtaisen huomion ajateltiin edistävän oppilaiden hyvinvointia. Opettajan hyvinvoinnin näkökulmasta yhteisopetuksen nähtiin muun muassa helpottavan työssä jaksamista ja vähentävän stressiä, kun toinen opettaja on työn tukena jakamassa vastuuta. Opettajien välisen yhteistyön toimimattomuus nähtiin yhteisopetuksen haasteena niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmasta. Opettajien toimimaton yhteistyö saattaa välittyä

oppilaille ristiriitaisina ohjeina sekä liian erilaisina opetustapoina. Yhteistyön mahdollisiksi haasteiksi opettajien kannalta mainittiin muun muassa työnjaosta sopimisen sekä opetuksen yhteensovittamisen hankaluudet. Erityisopettajan heikko aineenhallinta käsityötunneilla koettiin etenkin opettajan, mutta myös oppilaan näkökulmasta, yhteisopetuksen haasteena. Huonosti toteutettuna yhteisopetus saattaa edistää oppilaan leimaantumista tai opittua avuttomuutta. Uuteen aikuisen tutustuminen ja luottamuksen rakentaminen voi joillekin oppilaille olla haastavaa. Opettajien näkökulmasta hallinnolliset haasteet, etenkin yhteisen suunniteluajan saaminen, koettiin haastavana. Yleisesti yhteisopetuksen toteutukselle haasteeksi koettiin yhteisopetukseen suhtautuminen sekä erityisopetusresursien riittäminen ja suuntaaminen käsityöopetukseen.

## 8 Luotettavuus

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on kuvata opettajien kokemuksia ja ajatuksia inklusiivisista käsityöryhmistä ja opetukseen tarvittavasta tuesta. Tutkimustulosten yleistäminen kaikkiin käsityötä opettavien opettajien ajatuksiin ei ole tämän tutkimuksen tarkoituksena. Tutkimuksen tulokset eivät kuvaa kaikkien opettajien näkemyksiä, mutta antavat osviittaa siitä, miten inklusiiviset käsityöryhmät kouluissa toimivat. Tutkimuksen tarkoituksesta riippumatta tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella kriittisesti.

Tutkimukseen osallistumien perustui täysin vastaajien vapaaehtoisuuteen. Vastaajien anonymiteetti tutkimuksessa oli vahva, missään vaiheessa vastaajilta ei kysytty minkäänlaisia henkilötietoja tai muita tunnistetietoja. Tästä syystä ei kuitenkaan voi olla varma kuka todellisuudessa kyselyyn on vastannut eli kuuluuko vastaaja tutkimuksen kohderyhmään – käsityötä opettaviin opettajiin. Vastausten analysoinnissa otin tämän huomioon ja tarkastelin ilmeneekö aineistossa radikaalisti muista vastauksista poikkeavia vastauksia. Tällaisia muista poikkeavia vastauksista, joista olisi voinut epäillä vastaajan kohderyhmään kuulumista, ei aineistosta löytynyt. Tämän lisäksi kyselytutkimuksessa ei myöskään voi olla varma, kuinka todenmukaisesti osallistujat ovat kysymyksiin vastanneet. Omia kokemuksia on esimerkiksi mahdollista liioitella tai vähätellä oman mielipiteen

esille tuomiseksi. Tässä tutkimuksessa käytetyssä kyselyssä oli vain vähän kysymyksiä, joihin vastaajan tuli vastata kyselyssä eteenpäin pääsemiseksi. Kyselyssä työssä jaksamista koskevat kysymykset sekä kaikki avoimet kysymykset opettajien kokemuksista ja ajatuksista olivat vapaaehtoisia. Näin ollen vastaajien ei ollut tarpeellista vastata niin sanotusti turhia vastauksia vain kyselyä jatkaakseen. Tästä johtuen voidaan ajatella, että opettajien antamat vastaukset eivät ole pakolla keksittyjä, vain vastaamisen vuoksi kirjoitettuja vastauksia.

Kattavasti kaikkia käsityötä opettavien opettajien kokemuksia ja ajatuksia tutkimustulosten perusteella ei ole mahdollista päätellä, koska tutkimukseen osallistuneiden vastaajien määrä oli pieni koko perusjoukon kokoon nähden. Tutkimuskutsua ja kyselylomaketta jaettiin pelkästään Facebookin opettajaryhmien sekä Punomon sähköpostituslistalla oleville opettajille. Opettajat, jotka eivät ole liittyneet näille kanaville, eivät todennäköisesti ole saanut mahdollisuutta osallistua tähän tutkimukseen. Näin tulosten yleistettävyyden kannalta tärkeää satunnaisotantaa perusjoukosta ei ole tehty, eikä tuloksia voi luotettavasti yleistää. Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden vuoksi kyselyyn vastanneiden opettajien motiiveja vastaamiseen tai vastaamatta jättämiseen ei voida tietää. Tutkimuskutsun ja linkin kyselyyn on varmasti nähnyt monta käsityötä opettavaa opettajaa, mutta vain pieni osa on vastannut kyselyyn. Kyselyyn on saattanut vastata vain opettajia, jotka ovat kokeneet työssään inklusion luomia haasteita, kun taas järjestelmään tyytyväiset opettajat eivät välttämättä ole nähneet tarvetta vastaamiseen. Osallistujien intressit tutkimukseen vastaamisessa jäävätkin kyselytutkimuksissa usein epäselviksi (Hirsjärvi ym. 2013, 195).

## 9 Pohdintaa

Koulujärjestelmää pyritään niin Suomessa kuin kansainvälisesti kehittämään yhteisen inklusiivisen koulun suuntaan, kuten luvussa 2.2 on todettu. Tutkimustulosten perusteella inklusiiviset käsityöryhmät näyttäisivät olevan Suomessa yleisiä. Käsityötä opettavat opettajat kokevat inklusiiviset käsityöryhmät haasteelliseksi monesta eri näkökulmasta. Teoriakirjallisuudessa näitä haasteita kumotaan kuitenkin ahkerasti. Inklusiivisia käsityöryhmiä opettavat opettajat kokevat, että

heidän aikansa ei riitä kaikkien opettamiseen, eikä heillä ole tarvittavaa erityispedagogista tietotaitoa oppilaiden moninaisten haasteiden kanssa toimimiseen ja niiden tukemiseen. Jos opettaja ei kerkeä opettamaan, eikä osaa tukea oppilaita heidän tarvitsemallaan tavalla, opetus tuskin on kovin laadukasta. Saloviita (2012, 49 – 50; 2013, 35–36) toteaa kuitenkin, että opetuksen laadun heikkene- misestä inklusiivisissa ryhmissä ei ole viitteitä aiemmin tehdyissä tutkimuksissa. Oppilaat saavat Harbortin ja kumppaneiden (2007) mukaan parempaa ja tehok- kaampaa tukea yhteisessä ryhmässä opiskellessaan erilliseen opetukseen ver- rattuna. Miksi opettajat sitten kokevat inklusiiossa olevan haasteita, jotka tutki- musten mukaan ei kuitenkaan pidä paikkaansa? Naukkarinen ja kumppanit (2010) painottavat inklusiiossa olevan kyse asenteiden ja uskomusten muutta- misesta siihen suuntaan, että jokaisen oppilaan tulee saada kuulua yhteiseen ryhmään. Onko siis kyse vain opettajien erottelua ihannoivasta ajattelumallista vai kertovatko opettajien kokemat haasteet jostain muusta?

Inklusion toteutuminen näyttäisi päällisin puolin olevan käsityöopetuksessa ar- kipäivää, mutta opettajien kokemukset inklusiivisten käsityöryhmien opetuksesta ovat kuitenkin monilta osin inklusioperiaatteen vastaisia. Inklusion perustana on oppilaan tarvitseman tuen tuominen yhteiseen luokkaan oppilaan luokse. Opettajien mukaan tarvittavaa tukea ei kuitenkaan ole saatavilla käsityöopetuk- sessa, jolloin oppilaat jäävät ilman tukea. Resurssien ja erityispedagogisen osaa- misen puute inklusiivisissa ryhmissä näkyi Oksasen ja Hakkaraisen (2017, 50– 53) tutkimuksessa kriittisenä suhtautumisena inklusioon sekä opettajien heik- kona työssä jaksamisena. Tässä tutkimuksessa samat teemat, heikko työssä jak- saminen, kriittinen suhtautuminen inklusioon sekä resurssien puute olivat läsnä. Koska inklusion ideana on tuoda oppilaalle tarvittava tuki hänen mukana yhteis- opetuksen ryhmään, eikä vain siirtää häntä suureen ryhmään pärjäämään omil- laan ilman tarvittavaa tukea, voidaanko inklusion ajatella toteutuvan sittenkään käsityöopetuksessa Suomessa? Oppilaan jättäminen oman onnensa nojaan yh- teisessä ryhmässä saattaakin olla jotain muuta kuin inklusiota. Opettajien koke- mat inklusion haasteet saattavatkin siis olla haasteita tästä menettelystä, ei oi- kein toteutetusta inklusiosta.

Yleisopetuksen ja erityisopettajien yhteistyö mainitaan inklusion tukikeinona myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014). Erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö on kuitenkin käsityönopettajilla vähäistä. Yhteistyön haasteena opettajat kokevat sekä erityisopetuksen resurssien vähäisyyden että erityisopettajan aineenhallinnan ja suhtautumisen käsityöhön. Yläkoulujen aineenopettajajärjestelmää pidetään usein haastavana yhteistyön tekemiseen erityisopettajan kanssa. Tämän tutkimuksen perusteella yhteistyö erityisopettajan ja käsityönopettajan välillä on kuitenkin mahdollista myös yläkoulun puolella. Yhteistyön tekeminen aineenopettajajärjestelmässä ei siis ole mahdotonta, mutta vaatii varmasti koulun toimintatapojen muuttamista jatkuvan yhteistyön mahdollistamiseksi. Käsityönopettajat tekevät tulosten perusteella yhteistyötä erityisopettajan kanssa pääsääntöisin keskustelemalla. Varsinainen aiemmin määritellyn (luku 4.3) mukainen yhteisopettajuus on harvinaista.

Tutkimuksen tuloksissa samat teemat toistuivat sekä inklusiivisten käsityöryhmien haasteissa, käsityönopettajan kaipaamassa erityisopettajan tuessa sekä yhteisopetuksen eduissa ja haasteissa. Tulosten perusteella opettajien kokemat haasteet inklusiivisissa ryhmissä on samoja, kuin tilanteet joihin opettajat kaipaavat työhönsä erityisopettajan tukea. Käyttäytymisen ja työskentelyn vaikeudet, ohjausajan vähäisyys, tiedon puute oppilaiden haasteista sekä erityispedagogisen tietotaidon puuttuminen haasteiden kanssa työskentelystä sekä opettajan työssä jaksamisen heikkeneminen koetaan sekä inklusiivisten käsityöryhmien haasteina että asioina, joihin erityisopettajan apua tarvitaan. Erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen puolestaan nähdään vastaavan näihin haasteisiin. Yhteisopetuksen koetaan puolestaan edistävän työrauhaa luokassa, lisäävän aikuisen aikaa henkilökohtaiseen ohjaukseen, auttavan opettajan jaksamisessa sekä mahdollistavan oppilaille oikeanlaiset ja riittävät tukimuodot yksilöllisten haasteiden mukaan. Tähän vedoten voidaan todeta, että käsityönopettajan ja erityisopettajan yhteisopettajuus on ehdottomasti kokeilemisen arvoista.

Erityisopettajan kanssa tehtävän yhteisopetuksen toteutumiselle on kuitenkin omat haasteensa, jotka tulee ratkaista menetelmän hyötyjen mahdollistamiseksi.

Suurimmiksi haasteiksi käsityötä opettavat opettajat kokevat yksittäisten opettajien välisen yhteistyön mahdollisen toimimattomuuden sekä ylipäättään käsityönopetukseen saatavien erityisopetusresurssien puutteen. Ilman käsityöhön suunnattua erityisopetusresurssia yhteisopetusta on mahdotonta toteuttaa käsityönopetuksessa. Opettajien välisen yhteistyön toimimisen varmistamiseksi yhteisopetuksesta kiinnostuneen sopivan työparin löytäminen on tärkeää. Erityisopettajan heikko käsityön aineenhallinta ja kiinnostus oppiainetta kohtaan nähtiin myös osittain yhteisopetuksen haasteena. Ihanteellista olisikin, jos erityisopettajalla olisi jo käsityöosaamista, tai vähintään innokkuutta käsityön tekemiseen ja opettamiseen.

Käsityönopetuksen toteutusta on muutettava aidosti yhteisen koulun saavuttamiseksi ja inklusion etujen toteutumiseksi. Huonosti toteutetulla inklusiolla, eli tukea tarvitsevan oppilaan opiskelulla yleisen tuen ryhmässä ilman lisätukea, ei voida saavuttaa kuin huonoja tuloksia. Näitä kokemuksia käsityönopettajat ovat jakaneet tässäkin tutkimuksessa. Opettajat kaipaavat työhönsä erityisopettajan apua ja erityispedagogista asiantuntijuutta opetuksen laadun takaamiseksi sekä oppilaiden että opettajien hyvinvoinnin tukemiseksi. Yhteisopetuksella on mahdollisuudet vastata tähän tarpeeseen, mutta opettajat eivät yksinään pysty aitoa yhteisopettajuutta ja inklusiivista koulua toteuttamaan. Taloudellisia resursseja on ohjattava ylemmältä taholta erityisopetuksen ja käsityönopetuksen suuntaan, jos todelliseen inklusioon halutaan aidosti pyrkiä käsityötunneilla.

Jatkotutkimus käsityönopetukseen tarvittavasta tuesta ja inklusion toteutumisesta olisi tärkeää oppilaiden oikeanlaisen ja riittävän tuen varmistamiseksi. Mielienkiintoista olisi lisätä käsityönopetukseen erityisopetusresurssia ja tutkia opettajien kokemuksia inklusiivisten ryhmien opetuksesta uudelleen. Tutkimuksen tulokset voisivat toimia perusteluna erityisopetusresurssien lisäämisen tärkeydestä tai vaihtoehtoisesti auttaa etsimään muita keinoja oppilaiden tuen saamisen varmistamiseksi käsityönopetuksessa.



## Lähteet

- Aaltio-Marjosola, I. (1999). *Case-tutkimus metodisena lähestymistapana*. <https://metodix.fi/2014/05/19/aaltio-marjosola-casetutkimus/>. Luettu 17.1.2017.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus - Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund I. (2012). *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Alatupa S. (toim.) (2007) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma*. SITRAn raportteja 75.
- Arthaud, T., Aram, R., Breck, S., Doelling, J. & Bushrow, K. (2007). Developing Collaboration Skills on Pre-service Teachers: A Partnership Between General and Special Education. *Teacher Education and Special Education*, 30(1), 1-12.
- Baker, E. T., Wang, M. C. & Wahlberg, H. J. (1994/1995). The Effects of Inclusion on Learning. *Educational Leadership*, 52, 33-35.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. (2009). *Purposeful Co-Teaching. Real Cases and Effective Strategies*. Corwin Press. Thousand Oaks
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-16.
- Erityisopetuksen strategia. (2007). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja -selvityksiä, 47. Helsinki.
- Forbes, L. & Billet, S. (2012) Successful co-teaching in the science classroom. *Science scope* (9) 2012. 61-64.
- Gummerus, E. & Jussila, J. (2015). Erityisopettajan muuttuva työnkuva. ”Ei olla enää näissä omissa poteroissa ammatillisesti”: Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Harris, E. (2008). The meanings of craft to an occupational therapist. *Australian Occupational Therapy Journal*, 55, 133–142

- Harbort, G., Gunter, P., Hull, K., Brown, G., Venn, M., Wiley, L. & Wiley, E. (2007). *Teacher Education and Special Education*, 30(1), 13-23.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledg
- Hattukangas, J. & Kotimäki, T. (2010). *Samanaikaisopetus yläkoulussa – tapaus-tutkimus aineen- ja erityisopettajan yhteistyöstä*. Pro gradu. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Hilmola, A. & Syrjäläinen, E. (2014). Käsityön arvosanat ja käsityön osaaminen – vastaavatko ne toisiaan? Teoksessa: S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.), *Kättä pidempää. Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 36–47
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. (15.–17. painos). Helsinki: Tammi
- Kalliomaa, M. & Raitinpää, J. (2014). *Näkövammaisen oppilas perusopetuksen käsitöissä: opettajan kokemuksia*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Kangas, K., Lahti, H., Ojala, M. & Yliverronen, V. (2014). Käsityöprosessien materiaallinen, sosiaalinen ja kehollinen välittyneisyys erilaisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa: S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.), *Kättä pidempää. Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 73–87.
- Karjula, V. & Korhonen, S. (2018). ”Kässääkö mää?” Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kuuluvuuden tunteen rakentuminen käsityön yleisopetuksen ryhmässä. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto
- Karppinen, S. & Syrjäläinen, E. (2014). Käsityö inhimillisenä tekemisenä ja olemisena. Teoksessa: S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.), *Kättä pidempää. Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 23–35.
- Kokko, S., Viilo, M., Matinlauri, M. & Tokola, A. (2014). Kokonainen käsityö ja suunnittelun ohjaaminen peruskoulussa – käsityön opettajaopiskelijoiden kokemuksia. Teoksessa: A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti (toim.) *Suunnittelusta käsin: Käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelu*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 81–98.
- Koski, I. & Rytivaara, A. (2004). ”Tää on niinku mejän luokka”. Laadullinen tapaus-tutkimus kahden opettajan yhteistoiminnallisuudesta yleisopetuksen luokan ja pienluokan muodostamassa luokassa. Pro gradu -tutkielma. Eri-tyispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.

- Kouhia, A. & Laamanen, T.-K. (2014). Mitä muuta kuin materiaa? Otteita käsityön materiaalisuudesta ja immateriaalisuudesta. Teoksessa: S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.), *Kättä pidempää. Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 11–22.
- Kuorelahti, M., & Vehkakoski, T. (2009). Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa?: Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Laamanen, T.-K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2014). Suunnittelutehtävät, inspiraationlähteet ja ideointi. Teoksessa: A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti (toim.) *Suunnittelusta käsin: Käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 12–25.
- Lakkala, S. (2008). Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Louhela, V. (2012). Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululii-kunnassa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lähde, H. 2013. *Luokanopettajien suhtautuminen inklusioon Suomessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Manninen, S. (2015). Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa-kasvattajien käsityksiä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 1/2015, 32-50.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos* (E-kirjan 1. painos.). Helsinki: International Methelp.
- Murawski, W. & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research. Where are the data? *Remedial and special education*, 22/7, 258–267.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. (2010). *Yhteinen koulu kaikille*. [http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille). Luettu 9.1.2017
- Nuutinen, J. (2014). *Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaaminen kotitalous-opettajan näkökulmasta*. Pro gradu. Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Nuutinen, A., Soini-Salomaa, K. & Kangas, K. (2014). Käsityön tulevaisuus elinikäisenä osaamisena – visioita, haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa: S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.), *Kättä pidempää. Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 203–219.

- Oksanen, L. & Hakkarainen, M. (2017). Integraatio toimivan opetuksen osana – alakoulun luokan- ja erityisopettajien näkemyksiä erityisoppilaiden integroimisesta yleisopetuksen oppilasryhmiin. Pro gradu – tutkielma. Filosofinen tiedekunta. Itä-Suomen yliopisto.
- Paananen, H. (2014). ”Tässä työssä ei koskaan voi sanoa, että mä tiedän kaiken ja mä oon valmis.” Kymmenen helsinkiläisen laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen H-M. (2010). Samanaikaisopetus –mahdollisuus vai mahdottomuus. *Erika. Erikoisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*, 1, 13-17.
- Patrikainen, S. & Toom, A. (2004). Stimulated recall -opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa: Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim). *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Peda.net (2011). [http://www.peda.net/veraja/ophs/perusopetus/oppimisen\\_tuki/kolmiportainen](http://www.peda.net/veraja/ophs/perusopetus/oppimisen_tuki/kolmiportainen). Luettu 20.3.2017
- Pesola, P. (2013). Huopaa, paperia ja havainnollistamista – kädentaidot oppimisen ja kasvamisen tukena. Teoksessa: I. Lignell, P. Pynnönen & S. Uusikylä (toim.). *Tukea, tekemistä ja toimintaa ammattillisessa erityisopetuksessa*. Hämeen ammattikorkeakoulu: Hämeenlinna.
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, J., & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Verkkojulkaisu. Helsinki. Verkkojulkaisu. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja.pdf?sequence=1>. Luettu 9.1.2017.
- Pöllänen, S. (2009). Contextualising Craft: Pedagogical Models for Craft Education. *International Journal of Art & Design Education*, 28(3), 249–260.
- Pöllänen, S. (2012). Käsityö ja psyykinen hyvinvointi käsityön tutkimuskentässä. *AMK-lehti / Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*, 1. <http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/viewFile/1363/1289>. Luettu 25.7.2017.
- Pöllänen, S. (2013). The Meaning of Craft: Craft makers. Descriptions of Craft as an Occupation. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 20(3). 217–227.

- Pöllänen, S. & Kröger, T. (2001). Käsityön erilaiset merkitykset opetuksen perustana. Teoksessa: J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. 233–252.
- Rontti, A. (2013). *Opettajien kokemuksia ja näkemyksiä erityisoppilaista käsityöntunneilla*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 17.1.2017.
- Saarenketo, T. (2016). Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa. Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. *Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja*, 62.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 389-396.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37(4), 326-342.
- Saloviita, T. (2008). Kaikille avoimeen kouluun: Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2012). *Inklusio eli ”osallistava kasvatus”*. *Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>. Luettu 3.1.2019
- Saloviita, T. (2013). Luokka haltuun!: Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Savolainen, H. (2009). Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus*, 40(2), 121-130.
- Seitamaa-Hakkarainen, P., Laamanen, T.-K., Viitala, J. & Mäkelä, M. (2013). Materiality and Emotions in Making. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*. 20, (3). 5–19.
- Suojanen, S. (2014). Erityisopetuksen resurssit ja nykykoulu perusopetuslakiuudistuksen jälkeen: Äänessä rehtorit. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Suomen virallinen tilasto (SVT, 2019): *Erityisopetus* [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2018. Helsinki: Tilastokeskus.

[http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop\\_2018\\_2019-06-19\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html). Luettu 30.6.2019

- Takala, M. (2010). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa: Takala, M. (toim.). *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia. Helsinki. 58-71.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education – The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(6), 162–173.
- Tuominen, J. (2014). Monitaiteellinen samanaikasopetus taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittäjänä. Maisterin tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Tyystälä, H. (2009). *Samanaikaisopettajuus*. Kehittämishankeraportti. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Vehosmaa, A. & Viponen, J. (2018). *Löylyä lisää! Suomen käsityöopettajien työuupumuksen tila*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of learning disabilities*, 30(4), 395–407.

## **Liitteet**

### **Liite 1**

#### **Tutkimuskutsu**

Hei käsityötä opettava opettaja!

Oletko kokenut tarvitsevasi työssäsi erityispedagogista osaamista ja erityisopettajan tukea? Onko inklusiivisten ryhmien opettaminen helppoa kauraa vai käykö haasteiden edessä sormi välillä suussa?

Jaa kokemuksesi ja ajatuksesi erityisopettajan tuen tarpeesta käsityöopetuksessa vastamalla kyselyyn <https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/94721/lomake.html>

Vastauksia käytetään aineistona Helsingin yliopiston käsityötieteen pro gradu -tutkielmassa. Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa erityisopettajan tuen tarpeesta ja käytetyistä yhteistyön tavoista käsityöopetuksessa. Nyt onkin loistava mahdollisuus saada omat kokemuksesi kuuluviin sekä samalla auttaa tulevaa opettajaa opintojen loppusuoralla!

Ystävällisin terveisin,

Noora Virkkunen, [noora.virkkunen@outlook.com](mailto:noora.virkkunen@outlook.com)